

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento de Educação**

**Mestrado em Ensino de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

## **Relatório Final**

**Percurso de aprendizagens: aprender a  
ensinar para ensinar a aprender**

Ana Luísa Espadinha Ferreira Mota

Coimbra

2015



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Ana Luísa Espadinha Ferreira Mota

## Percurso de aprendizagens: aprender a ensinar para ensinar a aprender

Relatório Final em Mestrado de Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino  
Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de  
Educação de Coimbra para a obtenção de grau de Mestre.

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor Luís Mota

Arguente: Prof. Doutor Pedro Balaus

Orientadora: Prof. Doutora Lola Xavier

Data da realização da Prova Pública: 14 de dezembro de 2015

Classificação: 19 valores







Não existem sonhos impossíveis para aqueles que realmente acreditam que o poder realizador reside no interior de cada ser humano. Sempre que alguém descobre esse poder, algo antes considerado impossível, torna-se realidade.

Albert Einstein





## **Percurso de aprendizagens: aprender a ensinar para ensinar a aprender**

**Resumo:** O presente relatório foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de prática educativa de 1.º e 2.º CEB, pertencentes ao Mestrado de Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Descreve-se, aqui, o meu percurso enquanto estagiária em ambos os ciclos de escolaridade e apresenta-se um breve estudo efetuado na área de Português, nomeadamente da relação entre a concretização dos objetivos e dos descritores de desempenho das Metas Curriculares nos manuais escolares, no domínio da Escrita, para os 1.º e 5.º anos de escolaridade.

Deste modo, este documento encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte, apresenta-se a componente investigativa que visa analisar e verificar se dois manuais escolares (1.º e 5.º anos) se encontram de acordo com as Metas Curriculares do Ensino Básico, no que concerne ao domínio da Escrita.

Na segunda parte é contemplado o estágio efetuado em 1º CEB, sendo abordadas as caracterizações da instituição e respetiva turma, experiências-chave vivenciadas, fundamentação pedagógica das aulas lecionadas e reflexão de todo o percurso neste nível de ensino.

A terceira parte consiste no estágio efetuado em 2º CEB, nas disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências Naturais. À semelhança da segunda parte, aqui serão abordados os elementos referentes a este estágio.

**Palavras-chave:** Prática educativa, estágio, manuais escolares, Metas Curriculares, Português, escrita.

### **Path of learning: to learn how to teach, to teach how to learn**

**Abstract:** the present report has been prepared within the educational practice course units 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> CEB, from the Master of Teaching of the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> Cycles of Basic Education. Described here, is my journey as an intern in both cycles of education and it's presented a brief study on the Portuguese area, namely the relationship between the achievement of the objectives and performance descriptors of the curricular goals in textbooks in writing, to the 1<sup>st</sup> and 5<sup>th</sup> years of schooling.

Thus, this document is divided into three parts. In the first part, the research component that aims to analyze and verify if two textbooks (1<sup>st</sup> and 5<sup>th</sup> years) are in accordance with the Curricular Goals of Basic Education, regarding writing.

In the second part is included the internship in 1<sup>st</sup> CEB, being addressed the characterizations of the institution and its class, key experiences experienced, pedagogical school grounds, taught and reflection of all the course in this level of education.

The third part consists of the internship made in 2<sup>nd</sup> CEB, in the disciplines of Portuguese, History and Geography of Portugal, Natural Sciences and Mathematics. Like the second part, there will be discussed the elements relating to this internship.

**Keywords:** Educational Practice, internship, textbooks, Curricular Goals, Portuguese Language, writing.

# Índice

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I – COMPONENTE INVESTIGATIVA.....</b>	<b>7</b>
A adequação dos manuais escolares às Metas Curriculares de Português .....	7
1. Problemática e objetivos .....	9
2. As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico .....	10
3. Manuais escolares: vantagens e desvantagens .....	13
4. Manuais escolares e as Metas Curriculares – um estudo comparativo .....	16
4.1 Opções metodológicas .....	16
4.2 Apresentação dos resultados .....	21
4.3 Análise dos resultados.....	33
5. Considerações finais .....	44
<b>CAPÍTULO II – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1.º</b>	
<b>CICLO DO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>49</b>
1. Organização das Atividades de Prática de Ensino Supervisionado em 1.º	
Ciclo do Ensino Básico .....	51
2. Caraterização do Contexto de Intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	56
2.1. Caraterização do Agrupamento de Escolas.....	56
2.1.1. Meio Envolvente .....	56
2.1.2. População escolar e recursos humanos .....	57
2.1.3. Intencionalidades educativas.....	58
2.2. Caraterização da escola.....	58
2.2.1. Meio envolvente.....	58
2.2.2. População escolar e recursos humanos .....	59
2.2.3. Relações interpessoais e organizacionais.....	60
2.2.4. Estruturas físicas e recursos materiais .....	61
2.3. Caraterização da turma .....	63
2.3.1. População escolar, intervenientes e intencionalidades educativa ...	63

2.3.2. Organização das experiências educativas na sala de aula .....	65
3. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	69
4. Experiências – Chave: Reflexões sobre a prática pedagógica em 1.º CEB.....	81
4.1. Conhecer e envolver um aluno com Síndrome de Down .....	82
4.1.1. Problema .....	83
4.1.2. Desenvolvimento.....	84
4.2. Promover aprendizagens num aluno portador de Síndrome de Down....	88
4.2.1. Problema .....	88
4.2.2. Desenvolvimento.....	89
4.2.3. Conhecimento adquirido .....	95
5. Reflexão em torno do meu itinerário de formação.....	99
<b>CAPÍTULO III – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 2.º</b>	
<b>CICLO DO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>103</b>
1. Caraterização do Contexto de Intervenção em 2.º Ciclo do Ensino Básico..	105
1.1. Caraterização da escola .....	105
1.2. Caraterização da turma do 5.º ano .....	108
1.3. Caraterização da turma do 6.º ano .....	110
2. Intervenção Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	113
2.1. Português .....	113
2.1.1. Fundamentação das minhas práticas educativas .....	113
2.1.2. Reflexão sobre as minhas práticas .....	118
2.2. História e Geografia de Portugal .....	129
2.2.1. Fundamentação das minhas práticas educativas.....	129
2.2.2. Reflexão sobre as minhas práticas.....	135
2.3. Ciências Naturais.....	145
2.3.1. Fundamentação das minhas práticas educativas .....	145
2.3.2. Reflexão sobre as minhas práticas .....	150
2.4. Matemática .....	158
2.4.1. Fundamentação das minhas práticas educativas .....	158

2.4.2. Reflexão sobre as minhas práticas .....	168
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>185</b>

## **Índice de Abreviaturas**

ABRP – Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEI – Currículo Específico Individual

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

HGP – História e Geografia de Portugal

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

Ppt – PowerPoint

T21 – Trissomia 21

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 – Metas Curriculares de Português (dos 1.º e 5.º anos) correspondentes ao domínio da escrita.

Quadro 2 – Comparação das Metas Curriculares de Português (1.º Ano) com os exercícios de escrita do Manual *Alfa 1*.

Quadro 3 – Comparação das Metas Curriculares de Português (5.º Ano) com os exercícios de escrita do Manual *Dito e Feito*.

Quadro 4 - Conhecimentos matemáticos de um professor. (Ball, Thames & Phelps, 2008)

Quadro 5 – Exemplo de exercício.

## Índice de Figuras

Figura 1 – Quantos polígonos consegues identificar na figura?

Figura 2 – Atendendo aos dados, calcula  $\widehat{BCD}$ .

Figura 3 – Sabendo que, na figura junta,  $\widehat{ABC} = 114^\circ$  e  $\widehat{BCA} = 22^\circ$ , determina  $\widehat{DAB}$ .



## **Índice de Anexos**

Anexo I – Capa do manual analisado do 1.º ano.

Anexo II - Capa do manual analisado do 5.º ano.

Anexos III, IV, V, VI, VII, VIII, IX – Exemplos de exercícios em que o manual do 1.º ano operacionaliza uma ou mais das Metas Curriculares de Português.

Anexos X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII - Exemplos de exercícios em que o manual do 5.º ano operacionaliza uma ou mais das Metas Curriculares de Português;

Anexo XVIII – Livro de Poemas do 5.ºA.



## **INTRODUÇÃO**



## Introdução

O presente relatório surge no contexto de conclusão de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Aqui será relatada toda a experiência vivenciada nos estágios efetuados bem como apresentada uma breve componente investigativa no âmbito da área de Português. Deste modo, pretende-se, de uma forma crítica e refletida, expor a experiência vivida e adquirida ao longo do 2.º ano de mestrado, nos estágios em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Quando falamos em estágio referimo-nos ao primeiro contacto com a profissão. Foi ao longo destes estágios que comecei por aprender a ser professora, através do contacto com os diferentes anos de escolaridade, turma, alunos e realidades distintas. Assim, surge a pertinência do título escolhido para este relatório: “Percurso de aprendizagens: aprender a ensinar para ensinar a aprender”.

Todo o meu percurso pode ser traduzido em constantes aprendizagens, devido à riqueza de contextos e situações, uma vez que efetuei estágio em diferentes ciclos, diferentes anos e diferentes instituições. No 1.º CEB estagiei numa escola de educação formal pública, numa turma de 1.º ano considerada detentora de problemas comportamentais e com dois alunos com necessidades educativas especiais. No 2.º CEB efetuei estágio numa instituição formal de ensino não pública, numa turma do 5.º ano, nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências Naturais e numa turma do 6.º ano, na disciplina de História e Geografia de Portugal. Ambas as turmas eram consideradas homogéneas e detentoras de muito bom aproveitamento escolar.

Estas duas realidades permitiram-me compreender que cada turma e cada aluno são diferentes, não se podendo generalizar uma estratégia ou metodologia a todos. Assim sendo, fui aprendendo a conhecer os meus alunos e a saber trabalhar com eles, *aprendendo a ensinar* para posteriormente *ensiná-los a aprender*.

Para além das aprendizagens adquiridas e relatadas, este relatório reflete também uma breve investigação relacionada com os manuais de português, utilizados pelas turmas nas quais se efetuou o estágio, bem como com as Metas Curriculares de Português.

A escolha do tema para investigação passou pela curiosidade suscitada na unidade Curricular de Português, no 1.º ano de mestrado. Nesta unidade, foi-nos

incutido um espírito crítico relativamente à utilização e constituição dos manuais escolares. Uma vez que o manual escolar é o recurso mais utilizado pelos alunos e proporciona uma ligação entre a escola e a família, convém verificar a qualidade e diversidade de exercícios oferecidos.

Visto que as Metas Curriculares constituem o documento de referência para os professores, apoiando-os no processo de ensino e aprendizagem (indicando o que se deve ensinar) e sendo que, enquanto futura professora, necessitei de trabalhar com este documento, surgiu o interesse em aferir a relação entre estes manuais escolares e as Metas Curriculares de Português (MCP).

Para tal, no final deste trabalho, pretende-se ver respondidas as seguintes questões: há uma relação entre os manuais escolares analisados e as MCP? No que concerne ao domínio da escrita, todos os objetivos gerais e descritores de desempenho das MCP são operacionalizados nestes dois manuais? Podemos afirmar que os manuais escolares estão realmente de acordo com as MCP? Poderá um professor adaptar os exercícios de um manual com a finalidade de operacionalizar os descritores de desempenho descritos nas MCP?

Uma vez que este relatório representa o desfecho do meu percurso enquanto mestrande, convirá também refletir sobre outras questões, de modo a repensar todo o meu percurso de aprendizagens. Assim sendo, levantam-se as seguintes questões: de que modo a reflexão contribuiu para a minha evolução profissional? Que repercussões tiveram os estágios para o meu futuro profissional? Qual a relevância da elaboração deste relatório para o desfecho deste ciclo de estudos?

Para que se possam ver respondidas e solucionadas estas questões foi necessário estruturar devidamente este relatório. Deste modo, o meu relatório final está dividido em diversas partes.

Na primeira parte apresentar-se-á, de forma breve, a componente investigativa desenvolvida no âmbito de Português. Aqui pretende-se aferir a relação existente entre os manuais escolares de Português das turmas em que se efetuou estágio e as Metas Curriculares de Português. Pretende-se averiguar, no que concerne ao domínio da escrita, se os manuais escolares seguirão os objetivos gerais e descritores de desempenho propostos pelas MCP, sendo nosso principal objetivo verificar se estarão realmente de acordo com os pressupostos das MCP, verificando se

operacionalizam os seus objetivos gerais e descritores de desempenho. Para efetuar este estudo pretende fazer-se uma seleção de todos os objetivos gerais e respetivos descritores de desempenho previstos no domínio da escrita para o 1.º e 5.º ano pelas MCP, para posteriormente confrontar com os mesmos todos os exercícios (envolvendo o domínio da escrita) oferecidos pelos manuais analisados.

A segunda parte diz respeito à prática profissional desenvolvida no 1.º CEB. Abordar-se-ão as caracterizações da turma, da instituição e do agrupamento em que se efetuou estágio, a fundamentação pedagógica da prática desenvolvida, o relato de duas experiências-chave vivenciadas ao longo da intervenção pedagógica e a reflexão final em torno de toda a ação pedagógica desenvolvida.

Na terceira parte, à semelhança da segunda, expõe-se a prática profissional desenvolvida no 2.º CEB. Uma vez que se trata do 2.º CEB, esta parte encontra-se subdividida em cinco pontos. O primeiro consiste na apresentação das caracterizações da instituição e das turmas com as quais se desenvolveu o estágio. Os restantes pontos dizem respeito a cada uma das áreas curriculares em que se efetuou estágio, ou seja: Português, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências Naturais. Para cada uma destas áreas será apresentada a sua respetiva fundamentação pedagógica e reflexão final em torno da ação desenvolvida. Diferindo da segunda parte, não serão indicadas experiências-chave específicas.

Para colmatar este trabalho, nas considerações finais, serão abordadas as aprendizagens obtidas ao longo dos estágios e da elaboração deste relatório final.





## **CAPÍTULO I – COMPONENTE INVESTIGATIVA**

### **A adequação dos manuais escolares às Metas Curriculares de Português**



## 1. Problemática e objetivos

O professor tem ao seu dispor documentos oficiais para a prática pedagógica, nomeadamente as Metas Curriculares e os programas da disciplina. Para além destes instrumentos, o professor pode recorrer aos manuais escolares.

Tendo em conta que o manual escolar é visto, por muitos professores, como um recurso primordial e indispensável, urge aferir se este instrumento de trabalho corresponde às expectativas e necessidades dos utilizadores (professores e alunos).

Ao longo dos tempos, o ensino em Portugal foi sofrendo alterações, modificando as ferramentas de apoio ao ensino. Desde a homologação, em agosto de 2012, que as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico vieram introduzir alterações na perspetiva do ensino e da aprendizagem do português.

Num contexto em que se mostrou necessário casar o Programa de Português do Ensino Básico (2009) com as Metas Curriculares (2012) entretanto criadas, os manuais escolares viram-se obrigados a uma reformulação.

É, pois, objetivo desta breve investigação, averiguar a relação entre manuais escolares e os objetivos gerais e descritores de desempenho traçados nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.

Para esse efeito, compararam-se os exercícios relativos ao domínio da escrita de um manual escolar do 1º ano<sup>1</sup> (ver Anexo I) e de um manual do 5º ano<sup>2</sup> (ver Anexo II). Pretende-se aferir de que modo estes dois manuais escolhidos tentam ir ao encontro dos objetivos traçados nas Metas. Deste modo, o grande intuito desta breve investigação é ver respondida a seguinte questão-problema: Estarão estes manuais, destes dois anos, realmente de acordo com as Metas Curriculares de Português?

---

<sup>1</sup> Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N. & Santos, S. (2013). *Português I*. Porto: Porto Editora. Estágio efetuado no ano letivo de 2013/2014, no 1.º ano (ver Anexo I).

<sup>2</sup> Silva, P., Simões, A., Cardoso, E., Mendes, R. & Costa, S. (2013). *Dito e Feito*. Porto: Porto Editora. Estágio efetuado no ano letivo de 2013/2014, no 5.º ano (ver Anexo II).

## 2. As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

Ao longo dos anos, a educação em Portugal sofreu constantes revisões da sua estrutura curricular. Tais revisões são obviamente necessárias para a melhoria do ensino. Assim sendo, variadíssimo é o currículo já conhecido, desde os anteriores programas até às metas curriculares que conhecemos e às quais recorremos atualmente.

Recuando quatro anos, em 2010, surgem as Metas de Aprendizagem. Estas metas propunham “um percurso de coerência, clarificação e operacionalidade dos documentos curriculares que orientam, no plano nacional, as linhas de ação que as escolas e os professores devem desenvolver no quadro da sua autonomia e face às diversidades dos seus contextos específicos”, visando ainda “operacionalizar, em termos de resultados de aprendizagem esperados, as competências que devem resultar, para cada ciclo e área ou disciplina, do conhecimento sólido dos respetivos conteúdos, conceitos estruturantes e processos de uso e construção desses conhecimentos.”<sup>3</sup>

Apesar dos esforços colocados na sua elaboração, estas Metas de Aprendizagem mostraram ser vulneráveis e insuficientes, pois “A forma como nelas foram compatibilizados os conteúdos programáticos com os objetivos do então «Currículo Nacional» criou obstáculos tanto à autonomia pedagógica das escolas como à liberdade dos professores usarem a sua experiência e profissionalismo”. (Despacho n.º 5306/2012)

Assim sendo, de acordo com o Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012, do *Diário da República*, o Ministério da Educação e Ciência sentiu a necessidade de rever e reformular o Currículo Nacional, começando pelas Metas de Aprendizagem, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e também o desempenho dos alunos em Portugal.

Com o grande objetivo de elevar os padrões de rigor do ensino em Portugal e também do desempenho dos seus alunos, o Ministério da Educação e Ciência

---

<sup>3</sup> Retirado do site da DGDIC, relativo às Metas de Aprendizagem: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>.

procedeu à elaboração de um conjunto de Metas Curriculares para cada uma das disciplinas. De acordo com o Despacho em questão, é necessário que este novo modelo de ensino:

Obtenha padrões de rigor, criando coerência no que é ensinado nas escolas; permita que todos os alunos tenham oportunidade de adquirir um conjunto de conhecimentos e desenvolver capacidades fundamentais nas disciplinas essenciais; garanta aos professores a liberdade de usar os seus conhecimentos, experiência e profissionalismo para ajudar os alunos a atingirem o seu melhor desempenho. (Despacho n.º 5306/2012)

No Despacho anteriormente mencionado, salienta-se a homologação das Metas Curriculares, que passam a constituir-se como documento orientador e de referência do ensino em Portugal. Completando o que já foi dito, o grande intuito destas Metas é a facilitação e organização do trabalho de um professor. Relativamente às anteriores Metas de Aprendizagem, estas são mais objetivas e pretende-se que ajudem os professores a delinear melhor as suas estratégias e a tornarem o processo de ensino mais eficaz.

Cada disciplina tem então as suas Metas Curriculares específicas, mas na sua elaboração todas obedeceram aos seguintes princípios:

definição dos conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade; definição dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; estabelecimento de descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos. (Despacho n.º 5306/2012)

À parte disto, cada disciplina contém as suas características essenciais definidas nas respetivas Metas Curriculares. No caso específico das Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico, apresentam-se quatro características essenciais: as MCP têm como texto de referência o Programa de Português do Ensino Básico (homologado em março de 2009), “centrando-se no que desse programa é considerado essencial que os alunos aprendam”; são definidas por ano de

escolaridade; contêm quatro domínios de referência nos 1.º e 2.º Ciclos de escolaridade (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática) e cinco no 3.º Ciclo (Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática); em cada domínio, são indicados os objetivos e respetivos descritores de desempenho dos alunos (Buescu et al., 2012, p. 4).

### **3. Manuais escolares: vantagens e desvantagens**

Nos dias de hoje, variadíssimos são os instrumentos de ensino que os professores têm ao seu alcance, tornando-se cada vez mais consensual “a ideia de que a vida no interior da sala de aula depende muito das estratégias e dos materiais que os professores utilizam para idealizar, organizar e concretizar os processos de ensino e de aprendizagem.” (Morgado, 2004, p. 9)

Graças à evolução tecnológica, muitas são as Escolas já equipadas com quadros interativos, projetores, entre outros meios audiovisuais. Para além destes, têm uma boa biblioteca repleta de recursos, o que ajuda o professor no seu processo de preparação e ação educativa.

Nem todas as escolas, porém, oferecem as mesmas condições, tendo o professor a obrigatoriedade e a necessidade de trabalhar com outros meios, como, por exemplo, o manual escolar. Apesar de por uns não ser considerado um instrumento privilegiado, por outros é. As opiniões dividem-se: uns são apologistas do constante recurso ao manual escolar e outros não são.

Do lado dos que privilegiam este recurso, identificam-se razões como a importância dos alunos terem uma fonte de estudo organizada e própria. Uma vez que os alunos são obrigados a adquirir o manual escolar, estes devem ser usados. Alguns professores consideram o manual escolar muito importante por facilitar o seu trabalho, no sentido em que este guia o professor no seu processo de ensino, pela oferta de materiais fornecida pelas editoras dos manuais, entre outras.

De acordo com os não apologistas, opiniões negativas se formam relativamente aos manuais escolares, nomeadamente a sensação de serem insuficientes para ser usados como recurso primordial do professor; os erros constantes presentes nos manuais; e o facto de que, quando usados exclusivamente (sem recurso a outros materiais e fontes), limitam o ensino.

Apesar das diferentes opiniões, a verdade é que todos os alunos são obrigados a adquirir os manuais, tornando assim quase “obrigatório” o seu uso. Os manuais não devem, porém, ser vistos como elementos estruturantes dos conteúdos a lecionar. Apesar das suas fragilidades e insuficiências, este instrumento não deve ser

descurado, pois utilizado corretamente pode, realmente, tornar-se numa mais-valia para o professor.

Tal como José Amado Mendes nos indica, citado por Morgado (2004, p. 37), apesar de os manuais escolares serem “Amados, por uns, e criticados, por outros (...) continuam a desempenhar um papel insubstituível na educação. Com efeito, além de um meio didático de extrema utilidade – para alunos, professores e, por que não, para as próprias famílias/encarregados de educação –, eles veiculam valores e princípios, ideologias e perspetivas, ao mesmo tempo que ajudam a fixar e a moldar memórias”. Deste modo, é importante que um professor saiba trabalhar com este instrumento, completando-o com outro tipo de materiais, pois “O professor pode e deve exercer o seu livre-arbítrio, mesmo e sobretudo quando o manual lhe é imposto” (Tormenta, 1996, p. 11)

Uma vez que os alunos adquirem os manuais, é muito importante também que lhes deem uso. Como tal, um bom uso para o mesmo seria, por exemplo, para a elaboração de trabalhos de casa e também como um guia de estudo.

Pretendo demonstrar que, apesar das fragilidades já mencionadas, o manual escolar é também um recurso bastante importante, com o qual os alunos contactam diariamente, o que lhe confere uma importância ainda maior. Tal como nos indicam Rego, Gomes & Balula (2012, p.135), “Apesar dos manuais escolares não serem a única ferramenta de trabalho que é utilizada na escola, constata-se que é a eles que cabe o principal papel, estabelecendo a ligação entre a escola e o meio envolvente”, sendo este um motivo para a certificação da sua qualidade e correção.

Dito isto, como “A própria conceção do Manual nem sempre obedece a princípios pedagógicos e científicos inovantes, pois é enviesada pela conjugação dos interesses das editoras com as referidas práticas pedagógicas mais usadas” (Tormenta, 1996, p. 10), julgo ser de máxima importância assegurar a qualidade e fiabilidade deste recurso, verificando se os manuais são devidamente elaborados de acordo com as Metas Curriculares.

Já que as Metas Curriculares são o dispositivo oficial para orientar o ensino / trabalho do professor nos vários domínios de aprendizagem, convirá verificar a relação de manuais escolares com esse documento orientador.



Nesse sentido, pretende aqui comparar-se os exercícios correspondentes ao domínio da escrita de dois manuais de Português com as Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico.

## **4. Manuais escolares e as Metas Curriculares – um estudo comparativo**

### **4.1 Opções metodológicas**

Como já referi anteriormente, o manual escolar, quer seja visto como um recurso primordial ou secundário, não pode ser descurado, sendo da máxima importância verificar se o mesmo se encontra de acordo com as Metas Curriculares, homologadas em 2012. Deste modo, é nossa principal preocupação e objetivo confrontar os objetivos gerais e descritores de desempenho das Metas Curriculares de Português com os exercícios/tarefas oferecidos pelos manuais em estudo, verificando se estarão, realmente, de acordo com as Metas Curriculares de Português.

O meu estágio foi dividido em dois momentos: no primeiro semestre, estágio em 1.º CEB e no 2.º semestre, estágio em 2.º CEB. No 1.º CEB trabalhou-se com uma turma do 1.º ano e, no 2.º CEB, com uma turma do 5.º ano. Assim sendo, e tendo em conta a sua pertinência, analisaremos os manuais adotados pelas respetivas instituições, utilizados pelas duas turmas em que se efetuou estágio.

Tendo em conta a brevidade do estudo em questão, foi necessário optar por analisar apenas um dos domínios do Português, escolhendo-se, deste modo, a Leitura e Escrita. Como é do conhecimento comum, a Leitura e Escrita estão intimamente relacionadas, sendo consideradas como um domínio só, mas tendo em conta que um dos anos com os quais se trabalhou foi o 1.º ano, e visto que o estágio ocorreu durante o 1.º Período (fase inicial de introdução ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita), não era possível confrontar as Metas Curriculares com os exercícios oferecidos pelo manual escolar.

Como se trata de uma fase inicial, os exercícios no âmbito da leitura oferecidos pelo manual são inexistentes. Em contrapartida, no que diz respeito à escrita, inúmeros são as atividades oferecidas pelo manual. Deste modo, optou-se por se separar o domínio da leitura e escrita, de modo a investigar somente os exercícios relacionados com a escrita. É ainda de salientar que, para além deste domínio, se analisaram também dois objetivos pertencentes ao domínio da Educação Literária. Optou-se por se analisar três descritores de desempenho correspondentes a dois dos

objetivos gerais do domínio da Educação Literária visto estarem intimamente ligados com o domínio da Escrita, uma vez que no manual do 5.º ano surgem algumas atividades enquadradas na Educação Literária que envolvem, de forma relevante, a atividade escrita.

Para dar início a esta análise foi necessário, antes de mais, analisar minuciosamente as Metas Curriculares de Português para o 1.º e 5.º anos, com o intuito de verificar quais são os objetivos e descritores de desempenho referentes ao domínio da escrita. Assim sendo, serão confrontados com os manuais os seguintes objetivos e descritores de desempenho:

<b>Metas Curriculares de Português correspondentes ao Domínio da Escrita</b>		
<b>1.º Ano</b>	<b>Objetivos gerais</b>	<b>Descritores de Desempenho</b>
	6. Conhecer o alfabeto e os grafemas	4. Escrever as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra.
		6. Escrever pelo menos metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente.
	13. Desenvolver o conhecimento da ortografia	1. Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado.
		2. Escrever corretamente mais de metade de uma lista de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas.
		3. Escrever corretamente cerca de 45 de uma lista de 60 palavras e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares, em situação de ditado.
		4. Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram.
		5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema - grafema.
		6. Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente.
	14. Mobilizar o conhecimento da	1. Identificar e utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final

	pontuação	e ponto de interrogação.
	15. Transcrever e escrever textos	1. Transcrever um texto curto apresentado em letra de imprensa em escrita cursiva legível, de maneira fluente ou, pelo menos, sílaba a sílaba, respeitando acentos e espaços entre palavras.
		2. Transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado de um computador, um texto de 5 linhas apresentado em letra cursiva
		3. Legendar imagens.
		4. Escrever textos de 3 a 4 frases (por exemplo, apresentando-se, caracterizando alguém ou referindo o essencial de um texto lido).

Domínio da Leitura e Escrita		
5.º Ano	Objetivos Gerais	Descritores de Desempenho
	11. Desenvolver o conhecimento da ortografia	1. Desenvolver e aperfeiçoar uma caligrafia legível.
		2. Escrever sem erros de ortografia.
		3. Explicitar e aplicar as regras de pontuação e acentuação.
	12. Planificar a escrita de textos.	1. Registrar as ideias relacionadas com o tema, hierarquizar-las e articulá-las devidamente.
	13. Redigir corretamente	1. Respeitar as regras de ortografia e de acentuação.
		2. Aplicar regras de uso de sinais de pontuação para representar tipos de frase e movimentos sintáticos básicos (enumeração, delimitação do vocativo, encaixe, separação de orações).
		3. Utilizar e marcar adequadamente parágrafos.
		4. Controlar as estruturas gramaticais correntes: concordâncias, adequação de tempos verbais e expressões adverbiais de tempo.
		5. Construir dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido: a) repetições; b) substituições por pronomes pessoais; c) substituições por sinónimos e

		expressões equivalentes; d) referência por possessivos; e) uso de conectores adequados.
		6. Utilizar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado.
		7. Cuidar da apresentação final do texto.
	14. Escrever textos narrativos.	1. Escrever pequenas narrativas, integrando os elementos <i>quem, quando, onde, o quê, como, porquê</i> e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário (tempo e lugar) e das personagens; acontecimento desencadeador da ação; ação; conclusão: emoções ou sentimentos provocados pelo desfecho da narrativa.
	15. Escrever textos informativos.	1. Escrever pequenos textos informativos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos; e uma conclusão.
	16. Escrever textos descritivos.	1. Escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais e encadeando logicamente os elementos selecionados.
	17. Escrever textos de opinião.	1. Escrever um texto de opinião com a tomada de uma posição e apresentando, pelo menos, duas razões que a justifiquem e uma conclusão coerente.
	18. Escrever textos diversos.	1. Escrever convites e cartas. 2. Escrever o guião de uma entrevista
	19. Rever textos escritos	1. Verificar se o texto respeita o tema proposto.
		2. Verificar se o texto obedece à tipologia indicada.
		3. Verificar se os textos escritos contêm as ideias previstas na planificação.
		4. Verificar se os textos escritos incluem as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas.
		5. Verificar se há repetições que possam ser evitadas.
		6. Corrigir o que se revelar necessário, suprimindo ou mudando de sítio o que estiver incorreto.
	7. Verificar a correção linguística.	
<b>Domínio da Educação Literária</b>		
	20. Ler e interpretar textos literários	10. Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.

	22. Ler e escrever para fruição estética	5. Reescrever um texto, mudando de pessoa (narração de 1.ª para 3.ª pessoa e vice-versa) ou escolhendo as diferentes perspetivas das personagens.
		6. Compor textos (por exemplo, poemas, histórias), por imitação criativa, para expressar sensibilidade e imaginação.

**Quadro n.º 1 – Metas Curriculares de Português (dos 1.º e 5.º anos) correspondentes ao domínio da escrita**

Uma vez selecionados os objetivos e descritores de desempenho a confrontar com os manuais, procedeu-se à confrontação dos mesmos com as tarefas oferecidas pelos manuais. Para tal, foram analisados todos os exercícios relacionados com o domínio da escrita, sendo de seguida integrados, sempre que possível, em cada objetivo e respetivo descritor de desempenho das Metas Curriculares de Português.

É importante referir que no manual do 5.º ano foi possível confrontar com as MC todos os exercícios novos que iam surgindo, sendo que apenas se refere um exemplo de cada modelo de exercício. Como para o 5.º ano os exercícios são bastante mais repetitivos, e com o intuito da análise não se tornar repetitiva, foram selecionados 8 exemplos de exercícios do manual, enquadrando-se os mesmos nas respetivas Metas.

Para uma melhor organização desta análise, procedeu-se ao registo dos dados numa tabela. Indica-se ainda que a análise dos resultados será apresentada pela ordem das Metas, ou seja, da primeira para a última.

## 4.2 Apresentação dos resultados

Apresenta-se, a seguir, a tabela da análise efetuada dos dois manuais. Os dados encontram-se organizados sob a forma de tabela, estando cada tabela organizada pelos Objetivos gerais, seus Descritores de desempenho e exercícios do manual correspondentes aos mesmos. É de salientar que só se colocou um exemplo de cada tipo de exercício, embora alguns se repitam inúmeras vezes.

Começemos pelo 1.º ano:

<b>Metas Curriculares de Português (1.º Ano) em comparação com o Manual <i>Alfa 1</i></b>		
<b>Metas Curriculares</b>		<b><i>Alfa Português 1</i> (1.º ano)</b>
<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Descritores de Desempenho</b>	<b>Atividades correspondentes do manual</b>
6. Conhecer o alfabeto e os grafemas	4. Escrever as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Cobre as linhas <i>i, l</i>, Pinta o interior da letra <i>i, l</i> a teu gosto.” (p. 10)</li> <li>- “Cobre e continua” (p. 10).</li> <li>- “Completa as palavras com <i>i, l</i>.” (p. 10).</li> </ul> (estes exercícios repetem-se para todas as letras) <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Completa o nome dos animais escrevendo a vogal que falta no início de cada palavra”. (este mesmo exercício surge associado a outros temas) (p. 28)</li> <li>- “Escreve por baixo de cada letra a maiúscula correspondente.” (p. 28)</li> </ul>
	6. Escrever pelo menos metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ouve a leitura das frases e completa as palavras com os ditongos <i>ui</i> e <i>iu</i>.” (p. 15)</li> <li>- “Ouve a leitura das palavras. Completa com <i>oi</i> ou <i>ou</i>.” (p. 19)</li> <li>- “Completa as palavras com os ditongos <i>ai, au</i> ou <i>ão</i>.” (p. 23)</li> <li>- “Completa as palavras com os ditongos <i>ei, eu</i> e <i>õe</i>.” (p. 27)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Escreve nos balões <b>au, ui, ei, ai e eu</b>, de acordo com as situações.” (p. 29)</li> <li>- “Ouve a leitura do texto. Escreve <b>m</b> ou <b>n</b> nos espaços para formares as palavras.” (p. 135)</li> </ul>
13. Desenvolver o conhecimento da ortografia	1. Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Completa as frases corretamente com as palavras do quadro” – <i>Salpicão, dez, música, noz, jornal, luz, arroz, capuz</i>. (p. 115)</li> <li>- “Forma palavras escrevendo <b>as, es, is, os, us, az, ez, iz, oz</b> ou <b>uz</b> nos espaços.” (p. 115)</li> <li>- Ordena as sílabas e forma palavras. Escreve-as.” (p. 137)</li> <li>- “Procura no texto palavras com: uma sílaba, duas sílabas e três sílabas” (p. 138)</li> <li>- “Escreve palavras que se iniciem com a primeira sílaba da palavra “chuva”. (p. 138)<sup>4</sup></li> </ul>
	2. Escrever corretamente mais de metade de uma lista de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não foram encontradas atividades neste manual que correspondessem a este objetivo.</li> </ul>
	3. Escrever corretamente cerca de 45 de uma lista de 60 palavras e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares, em situação de ditado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Rodeia a palavra que corresponde a cada imagem. Copia a palavra.” (p. 39)</li> <li>- “Ordena as letras e escreve as palavras corretas de acordo com as imagens.” (p. 43)</li> <li>- “Ordena as letras e escreve as palavras corretas.” (p. 49)</li> <li>- “Copia as palavras do texto que já és capaz de ler sozinho.” (p. 55)</li> <li>- “Escreve em cada espaço a palavra correta de modo a formares frases com sentido.” (p. 59)</li> <li>- “Forma palavras, utilizando sílabas do quadro silábico, como no exemplo.” (p. 59)</li> <li>- “Escreve as palavras que formaste.” (p. 64) [É fornecido aos alunos um conjunto</li> </ul>

<sup>4</sup> Os exercícios operacionalizam o descritor de desempenho de acordo com a ação do professor.



		<p>de sílabas. Com as mesmas, deverão formar palavras]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Completa o crucigrama e escreve as palavras.” (p. 64)</li> <li>- “Completa o crucigrama e copia as palavras.” (p. 124)</li> <li>- “Escreve no teu caderno, o alfabeto que acabaste de aprender. Escolhe as letras de que mais gostaste e escreve nomes de frutos, flores, de animais ou de amigos que comecem por essa letra.” – “Alfadica”<sup>5</sup> (p. 130)</li> <li>- “Escreve as palavras seguintes por ordem alfabética e ilustra-as” (p. 131)</li> <li>- “Completa as frases com palavras do texto” (p. 133)<sup>6</sup></li> </ul>
	4. Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Copia do texto palavras com os grupos indicados: <b>Ce, ci e ç.</b> ” (p. 136)</li> </ul>
	5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema - grafema.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Escreve uma frase para a imagem que ficou excluída.” (p. 49)</li> <li>- “Ordena as palavras e escreve a frase correta.” (p. 52)</li> <li>- “Escolhe uma das palavras que descobriste, escreve uma frase e ilustra-a.” (primeiramente é solicitado ao aluno que descubra palavras numa sopa de letras) (p. 53)</li> <li>- “Completa a resposta à pergunta: <i>onde vai a Violeta passar o Carnaval?</i>” (p. 56) (com outras questões)</li> <li>- “Pensa numa palavra de que gostes. Escreve uma frase bonita com a palavra que escolheste e ilustra-a. Se precisares, pede ajuda.” (p. 65)</li> <li>- “Lê e responde às perguntas.” (p. 84)</li> <li>- “Inventa frases em que o som <b>g</b> é obrigatório no máximo de palavras, por exemplo:...” (“Alfadica”) (p.89)</li> </ul>

<sup>5</sup> “Alfadica” trata-se de um extra fornecido por este manual ao aluno, que consiste na partilha de sugestões e/ou pequenas dicas de trabalho, surgindo, por vezes, no fundo das suas páginas (ver Anexo V).

<sup>6</sup> Os exercícios operacionalizam o descritor de desempenho de acordo com a ação do professor.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Escreve junto de cada animal as palavras que te ocorrem, quando pensas em cada um deles. No final, escreve uma frase para cada um destes animais.” (p. 93)</li> <li>- “Observa as imagens e completa as frases. Copia-as.” (p. 114)</li> <li>- “Liga as palavras e forma duas frases diferentes. Copia-as e ilustra-as.” (p. 114)</li> <li>- “Talvez o Hélio não soubesse que a hiena era um animal selvagem! Elabora o aviso que deveria estar naquele lugar, alertando para o perigo.” (p. 116)</li> <li>- “Descobre outra palavra que possa ter vários significados. Escreve duas frases em que essa palavra tenha significados diferentes – <i>xadrez da saia</i> e <i>xadrez do jogo</i>.” (p. 122)</li> <li>- “Responde à pergunta...” (p. 124)</li> <li>- “Imagina o que a mala da avó teria para além do xaile e completa.” (p. 124)</li> <li>- “Responde às questões seguintes” [sobre um poema] (p. 130)</li> <li>- “Separa as palavras e escreve as frases corretamente.” (p. 131)</li> <li>- “Escreve, no teu caderno, uma frase com as palavras todas ligadas para os teus colegas decifrarem.” (p. 131)</li> <li>- “Completa as frases de acordo com o texto.” (p. 136)</li> <li>- “Lê as frases e completa.” (p. 137)</li> </ul>
	6. Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Assinala com x os erros das palavras e escreve as frases corretamente.” (p. 95)</li> </ul>
14. Mobilizar o conhecimento da pontuação	1. Identificar e utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final e ponto de interrogação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não foram encontradas atividades neste manual que correspondessem a este objetivo.</li> </ul>
15. Transcrever e	1. Transcrever um texto curto apresentado em letra de	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Lê e copia a frase.” (p. 35)</li> <li>- “Lê as frases e escreve-as por baixo das imagens correspondentes.” (p. 39)</li> </ul>

escrever textos	imprensa em escrita cursiva legível, de maneira fluente ou, pelo menos, sílaba a sílaba, respeitando acentos e espaços entre palavras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Lê as frases e copia. Liga as frases às imagens correspondentes.” (p. 49)</li> <li>- “Lê as frases. Copia a frase que corresponde à legenda da imagem.” (p. 53)</li> <li>- “Organiza as letras de cada palavra inventada e descobre palavras com significado. Escreve-as no teu caderno.” (p. 54)</li> <li>- “Ordena as palavras e escreve a frase correta.” (p. 58)</li> <li>- “Lê e copia o texto.” (p. 69)</li> </ul>
	2. Transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado de um computador, um texto de 5 linhas apresentado em letra cursiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Copia o texto que escreveste para o computador. Imprime-o, ilustra-o e afixa-o na sala de aula.” (“Alfadica”) (p. 108)</li> </ul>
	3. Legendar imagens.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Lê as palavras. Liga-as às imagens. Escreve os seus nomes.” (p. 35)</li> <li>- “Pinta as imagens e legenda-as com as palavras do quadro.” (p. 74)</li> <li>- “Legenda as imagens.” (p. 109)</li> <li>- “Legenda as imagens. Observa o exemplo” (p. 115)</li> <li>- “Legenda as imagens com as palavras do quadro.” (p. 137)</li> </ul>
	4. Escrever textos de 3 a 4 frases (por exemplo, apresentando-se, caracterizando alguém ou referindo o essencial de um texto lido).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “O Alberto gostava muito do seu cão e tratava muito bem dele. Escreve, no teu caderno, um pequeno texto sobre o teu animal preferido, referindo: que animal é; como é revestido o seu corpo; o que come; onde vive;...” (p. 85)</li> <li>- “Imagina com os teus colegas e com o teu professor a continuação da história apresentada no texto.” (p. 89)</li> <li>- “Escreve algumas regras para combater a poluição.” (p. 96)</li> <li>- Escreve um pequeno texto sobre alguém ou a falar de algo de que gostes muito.</li> <li>- “Escreve um pequeno poema dedicado a alguém ou a falar de algo de que gostes muito. Exemplos: Meu cão...; Meu gato...; Meu amigo...; Minha bicicleta...” (p. 108)</li> <li>- “Lê o início da história e completa-a. Ilustra-a.” (p. 119)</li> <li>- “Lê o início da história e completa-a. Ilustra-a” (p. 119)</li> </ul>

		<p>- “Ilustra uma árvore em que os frutos sejam o teu brinquedo preferido ou qualquer outro objeto. Dá um nome a essa árvore e escreve um texto em que expliques para que serviria uma árvore assim.” (“Alfadica”) (p. 135)</p> <p>- “Observa as letras que compõem a palavra “chuva” e escreve um poema acróstico com elas.” (p. 139)</p>
--	--	--

**Quadro n.º 2 – Comparação das Metas Curriculares de Português (1.º Ano) com os exercícios de escrita do Manual *Alfa 1*.**

No que diz respeito ao 5.º ano, o manual utilizado foi *Dito e Feito*. Vejamos o resultado de comparação entre os Objetivos gerais e os Descritores de desempenho das Metas Curriculares de Português e os exercícios apresentados no manual:

<b>Metas Curriculares de Português (5.º Ano) em comparação com o Manual <i>Dito e Feito</i></b>		
<b>Metas Curriculares</b>		<b><i>Dito e Feito</i> (5.º ano)</b>
<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Descritores de Desempenho</b>	<b>Exercícios correspondentes do manual</b>
<b>Leitura e escrita</b>		
11. Desenvolver o conhecimento da ortografia	1. Desenvolver e aperfeiçoar uma caligrafia legível.	Ver mais à frente os exemplos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.
	2. Escrever sem erros de ortografia.	Ver mais à frente os exemplos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.
	3. Explicitar e aplicar as regras de pontuação e acentuação.	Ver mais à frente os exemplos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

12. Planificar a escrita de textos.	1. Registrar as ideias relacionadas com o tema, hierarquizá-las e articulá-las devidamente.	<b>Exemplo 1 (ver Anexo X)</b> “1. O sumário corresponde, entre outras coisas, ao resumo dos pontos principais de uma aula. 1.1. Relê o texto e elabora o sumário desta primeira aula das sementinhas. 1.2. Planifica o teu texto cuidadosamente e, no final, procede à sua revisão.” (p. 30)  Ver também, mais à frente, os exemplos 2, 4, 5, 6 e 8.
13. Redigir corretamente	1. Respeitar as regras de ortografia e de acentuação.	Ver o exemplo 1 e, mais à frente, os exemplos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.
	2. Aplicar regras de uso de sinais de pontuação para representar tipos de frase e movimentos sintáticos básicos (enumeração, delimitação do vocativo, encaixe, separação de orações).	Ver o exemplo 1 e, mais à frente, os exemplos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.
	3. Utilizar e marcar adequadamente parágrafos.	Ver o exemplo 1 e, mais à frente, os exemplos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.
	4. Controlar as estruturas gramaticais correntes: concordâncias, adequação de tempos verbais e expressões adverbiais de tempo.	Ver o exemplo 1 e, mais à frente, os exemplos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.
	5. Construir dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a	Ver o exemplo 1 e, mais à frente, os exemplos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

	<p>continuidade de sentido:</p> <p>a) repetições;</p> <p>b) substituições por pronomes pessoais;</p> <p>c) substituições por sinónimos e expressões equivalentes;</p> <p>d) referência por possessivos;</p> <p>e) uso de conectores adequados.</p>	
	6. Utilizar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado.	Ver o exemplo 1 e, mais à frente, os exemplos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.
	7. Cuidar da apresentação final do texto.	Ver o exemplo 1 e, mais à frente, os exemplos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.
14. Escrever textos narrativos.	<p>1. Escrever pequenas narrativas, integrando os <i>elementos quem, quando, onde, o quê, como, porquê</i> e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário (tempo e lugar) e das personagens; acontecimento desencadeador da ação; ação; conclusão: emoções ou sentimentos provocados pelo</p>	<p><b>Exemplo 2 (ver Anexo XI)</b></p> <p>“1. O sujeito poético do texto que acabaste de trabalhar compara o rapaz a uma série de animais, pela forma como ele se comportou para conseguir a maçã.</p> <p>1.1. Imagina uma situação semelhante e escreve um texto narrativo para a relatar. Atenta nas seguintes indicações:</p> <p>a) PLANIFICAÇÃO</p> <p>Estabelece um plano, antes de começares a escrever, registando as ideias principais e a ordem pela qual as vais apresentar, tendo em conta, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• as personagens (quem);</li> <li>• a localização no tempo e no espaço (quando e onde);</li> <li>• a ação (o quê, como e porquê).</li> </ul>

	desfecho da narrativa.	<p>b) TEXTUALIZAÇÃO</p> <p>Redige o teu texto, articulando as diferentes ideias do plano:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• seleciona vocabulário adequado;</li> <li>• procura respeitar todas as regras de ortografia e de pontuação;</li> <li>• constrói frases curtas;</li> <li>• delimita os parágrafos corretamente.</li> </ul> <p>c) REVISÃO</p> <p>Efetua a revisão do teu texto, corrigindo e reformulando o que considerares necessário.” (p. 41)</p>
15. Escrever textos informativos.	1. Escrever pequenos textos informativos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos; e uma conclusão.	- Não foram encontradas atividades neste manual que correspondessem a este objetivo.
16. Escrever textos descritivos.	1. Escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais e encadeando logicamente os elementos selecionados.	<p><b>Exemplo 3 (ver Anexo XII)</b></p> <p>“1. Observa, atentamente, o cartoon.</p> <p>1.1. Descreve-o.” (p. 191)</p>
17. Escrever textos de opinião.	1. Escrever um texto de opinião com a tomada de uma posição e apresentando, pelo menos, duas razões que a justifiquem e uma conclusão coerente.	<p><b>Exemplo 4 (ver Anexo XIII)</b></p> <p>“1. Escreve um texto de opinião sobre a ambição e sobre os seus perigos.</p> <p>1.1. Planifica o teu texto, considerando os seguintes elementos:</p> <p><b>a. Introdução:</b> opinião geral sobre a ambição;</p> <p><b>b. Desenvolvimento:</b> dois argumentos ou razões que fundamentem a opinião geral e dois exemplos que os confirmem;</p>

		<p><b>c. Conclusão:</b> retoma da ideia geral sobre a ambição, agora de forma reforçada.</p> <p>1.2. Redige o teu texto com correção.</p> <p>1.3. Procede à sua revisão cuidada.” (p. 146)</p>
18. Escrever textos diversos.	1. Escrever convites e cartas.	<p><b>Exemplo 5 (ver Anexo XIV)</b></p> <p>“1. Opta por uma das seguintes propostas de escrita. Atenta no exemplo apresentado acima e respeita a sua estrutura na construção do teu texto. Para a redação da <b>carta</b>, segue as fases da escrita (planificação, textualização, avaliação).</p> <p><b>a.</b> Imagina que, como aconteceu com o Nicolau, recebeste um presente muito especial de um amigo que se encontra muito longe. Para agradecer, escreve uma carta à pessoa que to enviou e conta-lhe novidades tuas.</p> <p><b>b.</b> As cartas servem também, como é o caso do exemplo que acabaste de ler, para fazer alguém feliz...Escreve uma carta a alguém que aches que ficaria muito feliz quando a recebesse. (p. 46)</p>
	2. Escrever o guião de uma entrevista	- Não foram encontradas atividades neste manual que correspondessem a este objetivo.
19. Rever textos escritos	1. Verificar se o texto respeita o tema proposto.	Ver exemplos 2 e 4 e, mais à frente, 6.
	2. Verificar se o texto obedece à tipologia indicada.	Ver exemplos 2 e 4 e, mais à frente, 6.
	3. Verificar se os textos escritos contêm as ideias previstas na planificação.	Ver exemplos 2 e 4 e, mais à frente, 6.
	4. Verificar se os textos escritos incluem as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas.	Ver exemplos 2 e 4 e, mais à frente, 6.
	5. Verificar se há repetições	Ver exemplos 2 e 4 e, mais à frente, 6.



	que possam ser evitadas.	
	6. Corrigir o que se revelar necessário, suprimindo ou mudando de sítio o que estiver incorreto.	Ver exemplos 2 e 4 e, mais à frente, 6.
	7. Verificar a correção linguística.	<p><b>Exemplo 6 (ver Anexo XV)</b></p> <p>“ 1. Imagina que a mãe Palavra não interrompia a conversa do pai Alfabeto com o filho.</p> <p>1.1. Mantendo o mesmo tipo de diálogo entre as personagens, continua a conversa entre pai e filho sobre mais alguns dos irmãos.</p> <p>Antes de começares, planifica cuidadosamente o teu trabalho, pensando nas ideias principais que vais desenvolver. No final, revê atentamente o teu texto, verificando se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• escreveste com letra legível;</li> <li>• indicaste a abertura de parágrafos;</li> <li>• utilizaste corretamente a pontuação nos diálogos;</li> <li>• evitaste a repetição de palavras;</li> <li>• estiveste atento para não dar erros.”(p. 20)</li> </ul>
<b>Educação Literária</b>		
20. Ler e interpretar textos literários	10. Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.	<p><b>Exemplo 7 (ver Anexo XVI)</b></p> <p>1. O Sujeito poético, no primeiro verso, refere que o tempo se zangou.</p> <p>1.1. Aponta as consequências desta atitude, mencionadas na primeira estrofe.</p> <p>1.2. Identifica o recurso estilístico presente na expressão “o sol amou” (v. 4).</p> <p>1.2.1. Explica o seu sentido.</p> <p>1.2.2. Transcreve da primeira estrofe outro exemplo do mesmo recurso.</p> <p>2. A segunda estrofe apresenta a reação de uma flor ao temporal.</p>

		<p>2.1. Apresenta-a por palavras tuas.</p> <p>2.2. Explica o sentido da expressão “pôr de bem” (v. 15).</p> <p>3. No final do poema (terceira estrofe), o sujeito poético apresenta os efeitos que a situação teve sobre si mesmo.</p> <p>3.1. Indica o sentimento que o dominava.</p> <p>3.2. Por que razão se sentia dessa forma?</p> <p>4. A palavra “tempo” surge no texto com dois sentidos diferentes.</p> <p>4.1 Transcreve expressões que justifiquem esta afirmação. (p. 160)</p>
22. Ler e escrever para fruição estética	5. Reescrever um texto, mudando de pessoa (narração de 1.ª para 3.ª pessoa e vice-versa) ou escolhendo as diferentes perspetivas das personagens.	- Não foram encontradas atividades neste manual que correspondessem a este objetivo.
	6. Compor textos (por exemplo, poemas, histórias), por imitação criativa, para expressar sensibilidade e imaginação.	<p><b>Exemplo 8 (ver Anexo XVII)</b></p> <p>1. “O limpa-palavras” é um sujeito poético sobre o valor das palavras, sobre o seu uso e sobre a ação do sujeito poético, como pudeste verificar.</p> <p>1.1. Escreve um texto, em prosa ou em verso, imitando a estrutura dos versos 17 a 26 de “O limpa-palavras”, seguindo as orientações abaixo:</p> <p>a) Planificação</p> <p>Seleciona dez palavras, diferentes das que são utilizadas no texto, e estabelece o valor que lhe pretendes atribuir.</p> <p>b) Textualização</p> <p>Redige o teu texto com correção.</p> <p>c) Revisão</p> <p>Revê a tua produção textual de forma cuidada. (p. 65)</p>

**Quadro n.º 3 – Comparação das Metas Curriculares de Português (5.º Ano) com os exercícios de escrita do Manual *Dito e Feito*.**

### **4.3 Análise dos resultados**

#### **4.3.1. Manual escolar do 1.º Ano**

Através da primeira tabela (correspondente ao manual do 1.º ano, *Alfa - Português 1*), podemos observar que, relativamente ao objetivo geral número 6 (“conhecer o alfabeto e os grafemas”), há uma forte correspondência entre os seus descritores de desempenho e os exercícios dos manuais, podendo considerar-se que o manual apresenta uma variedade de tarefas envolvendo a escrita das letras do alfabeto, quer nas formas maiúsculas como minúsculas, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde à letra.

No que concerne ainda ao objetivo geral número 6, focando-nos no descritor de desempenho número 4 (“Escrever as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra”), verificou-se que existem essencialmente exercícios envolvendo o preenchimento e cobertura de letras (surgem as letras a pespontado e pretende-se que os alunos desenhem por cima), avançando progressivamente para o desenho sem auxílio do pespontado. Este tipo de tarefa ocorre ao longo de todo o livro, surgindo sempre que se propõe o estudo de uma nova letra. Outros exercícios igualmente abundantes são aqueles em que se pede ao aluno que complete as palavras com as letras que faltam, surgindo nos mais variados temas (animais, objetos, entre outros) (ver Anexo III).

O descritor de desempenho número 6 (“Escrever pelo menos metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente”) foi também bastante notório ao longo de todo o manual,

estando presentes variadíssimas atividades envolvendo o preenchimento de palavras com os diferentes dígrafos e ditongos (ver Anexo IV).

O objetivo geral 13 correspondente ao desenvolvimento do conhecimento da ortografia. Foi mais difícil de confrontar com os exercícios do manual em análise, pelo simples facto de que os seus descritores de desempenho nos indicam situações de ditado. Vários seriam os exercícios possíveis de enquadrar nos descritores de desempenho 1 (“Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado”) e 3 (“Escrever corretamente cerca de 45 de uma lista de 60 palavras e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares, em situação de ditado”), não fosse pelo simples facto de não corresponderem a uma situação de ditado. Neste mesmo objetivo geral, para o seu descritor de desempenho número 2 (“Escrever corretamente mais de metade de uma lista de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas”), não foram encontrados exercícios nem tarefas correspondentes no manual.

Contrariamente aos anteriores descritores de desempenho deste objetivo geral, foi notória a presença de exercícios e tarefas correspondentes aos descritores de desempenho números 4, 5 e 6 ao longo de todo o manual. Quanto ao descritor número 4 (“Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram”), salienta-se a semelhança entre todos os exercícios encontrados, que solicitam ao aluno que copie do texto palavras com os grupos indicados.

Quanto ao descritor de desempenho número 5 (“Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema”), pode-se considerar como sendo um dos mais presentes ao longo do manual, existindo variadíssimos exercícios correspondentes ao

mesmo. É importante referir que se notou uma evolução gradual destes mesmos exercícios, que inicialmente sugerem, por exemplo, que o aluno ordene um conjunto de palavras para formar frases (ver Anexo III) e, posteriormente, solicitam exercícios que requerem mais autonomia dos alunos na elaboração de frases simples, como por exemplo, pedir que elaborem frases simples de acordo com uma determinada situação. Veja-se a seguinte situação: “Talvez o Hélio não soubesse que a hiena era um animal selvagem! Elabora o aviso que deveria estar naquele lugar, alertando para o perigo” (ver Anexo V).

O último descritor de desempenho analisado deste objetivo geral foi o descritor número 6 (“Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente”). É possível afirmar que o mesmo está presente no manual, embora surgindo muito raramente e sempre sob a forma do mesmo tipo de exercícios, como se pode verificar na tabela da apresentação dos resultados.

Para o próximo objetivo geral em análise, o objetivo 14 (“Mobilizar o conhecimento da pontuação”), foi confrontado com o manual o descritor de desempenho número 1 (“Identificar e utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final e ponto de interrogação”). Confirma-se aqui que não foram encontrados exercícios que se enquadrassem neste mesmo descritor de desempenho.

Para terminar a análise do manual do 1º ano, apresentam-se os resultados obtidos referentes ao objetivo geral 15, correspondente à transcrição e escrita de textos. Assim sendo, no que diz respeito ao descritor de desempenho 1 (“Transcrever um texto curto apresentado em letra de imprensa em escrita cursiva legível, de maneira fluente ou, pelo menos, sílaba a sílaba, respeitando acentos e espaços entre palavras”), podemos afirmar que o mesmo tem uma presença bastante forte ao longo

do manual. Surgem, então, variados exercícios que envolvem, essencialmente, a transcrição de frases e textos, surgindo também algumas variações, nomeadamente exercícios que envolvem a ordenação de palavras de modo a que o aluno, de seguida, transcreva a frase corretamente (ver Anexo VI).

Já no descritor de desempenho número 2 (“Transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado de um computador, um texto de 5 linhas apresentado em letra cursiva”), não existe variedade, surgindo, apenas uma vez, um exercício correspondente. É ainda de reforçar que este exercício surge como uma dica na parte final do livro, na zona intitulada de “Alfadica” (Anexo VII).

Terminando a análise correspondente ao objetivo geral 15, temos ainda os descritores de desempenho números 3 (“Legendar imagens”) e 4 (“Escrever textos de 3 a 4 frases (por exemplo, apresentando-se, caracterizando alguém ou referindo o essencial de um texto lido). Ambos os descritores surgem em vasta quantidade e variedade, ganhando uma forte presença à medida que as páginas do livro avançam. É, deste modo, possível afirmar que à medida que o aluno vai evoluindo, estes exercícios vão-se tornando um pouco mais complexos e presentes. No caso do descritor de desempenho 3, este começa a ter mais destaque no final do livro, no qual surgem maioritariamente exercícios ligados a um texto, onde se apresentam imagens correspondentes ao mesmo e se solicita ao aluno que as legende. À medida que as páginas do livro vão avançando, estas atividades vão necessitando de cada vez mais autonomia do aluno, visto que inicialmente lhes são apresentadas as palavras com as quais devem legendar as imagens e, mais para a frente, já não são fornecidas palavras para legendar (ver Anexo VIII).

À semelhança do descritor de desempenho anteriormente falado, o descritor número 4 começa a ser mais notório no final do manual. Esta evidência é facilmente justificada pelo facto do manual tentar acompanhar a progressão do aluno, de modo a que no seu final surjam mais os exercícios que solicitem que se escrevam pequenos textos. Para além da forte presença de exercícios relacionados com este descritor, é também de ressaltar que os mesmos apelam à imaginação e autonomia do aluno, como podemos observar na tabela. Inicialmente surgem exercícios que solicitam que o aluno escreva sobre coisas relacionadas com o seu dia-a-dia (como por exemplo, falar do seu animal de estimação), progredindo para atividades de escrita que requerem que continuem uma história ou mesmo que redijam poemas acrósticos (Ver Anexo IX).

Concluindo, apenas dois objetivos das MC não encontraram correspondência nas atividades propostas do manual analisado.

#### **4.3.2. Manual escolar do 5.º Ano**

Com a análise do manual da turma do 5.º ano, *Dito e Feito*, verificou-se a existência de atividades relacionadas com a escrita, nos domínios de leitura e escrita e educação literária. Deste modo, apresenta-se aqui o enquadramento dos exercícios deste livro com os respetivos objetivos gerais e descritores de desempenho, das Metas Curriculares de Português para o 5.º ano.

No que concerne ao domínio da leitura e escrita, contrariamente à análise do manual do primeiro ano, no qual era possível associar cada exercício com apenas um descritor de desempenho, aqui não se passa o mesmo. Tendo em conta que se trata de um nível mais avançado da

leitura e escrita, denota-se que as metas começam a interligar-se cada vez mais. Foi possível chegar a esta conclusão através da análise das metas alusivas à escrita e aos exercícios deste manual. Deste modo, visto que cada exercício se podia inserir em diversas metas, optou-se por se referir apenas um exemplo de cada.

É ainda importante referir que este manual, opostamente ao manual do 1º ano, é a versão do professor. Logo, a operacionalização das Metas Curriculares é imediatamente notória através das indicações dadas ao professor.

Iniciando a nossa análise mais detalhadamente, como podemos observar na tabela de análise, o objetivo geral número 11 (relativo ao desenvolvimento do conhecimento da ortografia) não dispõe, explicitamente no manual do 5.º ano, de nenhum exercício correspondente aos seus descritores de desempenho (1., 2. e 3.). Este facto é facilmente explicado por se tratar de descritores de desempenho generalistas, sendo que todos os exercícios relativos à escrita, oferecidos pelo manual, se podem integrar nesta meta e nos seus respetivos descritores de desempenho.

Corroborando esta ideia, mais detalhadamente, podemos ter em conta os exemplos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8. Em comum, estes exercícios têm a circunstância de solicitar aos alunos que redijam textos: no caso do exemplo 1, é solicitado ao aluno que redija um sumário; no exemplo 2 é pedido que redijam um texto narrativo; no exemplo 3, é requerido que se efetue uma descrição de um cartoon; no exemplo 4, pede-se que se escreva um texto de opinião; no exemplo 5, solicita-se a redação de uma carta; no exemplo 6, solicita-se ao aluno que continue um diálogo; no exemplo 7, é pedido ao aluno que responda a diversas questões sobre o



respetivo texto e, por fim, no exemplo 8, é pedido que se escreva um texto em prosa ou em verso.

Uma vez que todos estes exercícios abrangem a escrita (de criação de textos e resposta a questões), é imediatamente obrigatório que o aluno desenvolva e aperfeiçoe uma caligrafia legível, escreva sem erros ortográficos e saiba aplicar devidamente as regras de pontuação e acentuação (Descritores de desempenho 1., 2. e 3.).

Relativamente ao objetivo geral 12 (“Planificar a escrita de textos”), do descritor de desempenho 1 (“Registar as ideias relacionadas com o tema, hierarquizá-las e articulá-las devidamente”), alguns são os exercícios que vão surgindo, nomeadamente o exemplo 1, no exercício 1.2., onde expressamente é pedido ao aluno que planifique, meticulosamente, o seu texto. Este é um exercício bastante presente ao longo de todo o manual, pois sempre que é pedido ao aluno que produza um texto, seja de que tipo for, solicita-se que se elabore previamente a sua respetiva planificação. Como é possível observar na tabela de análise, dentro dos exemplos escolhidos, seria possível ainda enquadrar os exercícios correspondentes aos exemplos 2, 4, 5, 6 e 8 nesta meta.

O objetivo geral número 13 (“Redigir corretamente”) é também operacionalizada ao longo de todo o manual. À semelhança do objetivo geral 11, é possível enquadrar todos os exemplos do quadro de análise nesta meta, nos seus respetivos descritores de desempenho (1., 2., 3., 4., 5., 6., e 7.). Uma vez mais, justifica-se esta situação pelo facto de se tratar de uma meta e descritores de desempenho generalistas e necessários a todas as produções escritas. Tendo em conta a observação das indicações dadas ao professor pelo manual, é também possível verificar sempre, em todos os exercícios escritos, a operacionalização desta meta.

Prosseguindo para o objetivo geral 14 (“Escrever textos narrativos”), é possível também afirmar que existe uma forte presença da mesma ao longo do manual, no qual se solicita a elaboração de diversos textos narrativos. Em conta teve-se o exemplo 2, no qual é pedido que se planifique e redija um texto narrativo, que vai diretamente ao encontro do descritor de desempenho 1. Completando novamente a ideia de que todas as metas se interligam cada vez mais neste ciclo de estudo, para além das metas 11, 13 e 14 (já referido anteriormente), é possível também enquadrar este exemplo nas metas 12 e 19, correspondentes à planificação e revisão de textos.

Opostamente à meta anterior, para o objetivo geral 15 (“Escrever textos informativos”), não foram encontrados exercícios correspondentes nem foi notória a operacionalização da meta por parte do manual (nas indicações dadas ao professor). Deste modo, afirma-se que esta meta simplesmente não foi contemplada por este manual.

Já para o objetivo 16 (“Escrever textos descritivos”) e seu respetivo descritor de desempenho 1., foram encontrados alguns exercícios correspondentes, como é possível verificar através do exemplo 3, no qual é pedido que se proceda à descrição de um cartoon. Uma vez mais o manual operacionaliza a meta, dando a sua indicação ao docente.

Ao encontro da análise da meta anterior está o objetivo 17 (“Escrever textos de opinião”), para a qual se identificaram exercícios que se enquadram no descritor de desempenho 1. Para esta meta selecionou-se o exemplo 4, em que é requerido diretamente ao aluno que redija um texto de opinião. Novamente se indica que seria possível enquadrar este exercício nos objetivos gerais 11, 12, 13 e 19.

Semelhante às duas metas anteriores, o objetivo 18 (“Escrever textos diversos”) é operacionalizada pelo manual, para o qual é pedido,

no seu descritor de desempenho 1., que se proceda à redação de cartas e convites. É de salientar que apenas se encontrou um exercício correspondente ao seu descritor de desempenho, sendo este o exemplo 5, que sugere ao aluno a elaboração de uma carta. Uma vez que se trata de uma proposta de escrita, foi também possível enquadrar este exemplo nos objetivos gerais 11, 12, 13 e 19.

Já o descritor número 2 desta meta (“Escrever o guião de uma entrevista”) não pode ser enquadrado com nenhum exercício, visto que o livro não apresenta nenhum que se enquadre com esse descritor. É possível encontrar um exercício relativo à entrevista, mas que não sugere ao aluno a elaboração de um guião.

No que concerne à revisão de textos escritos (objetivo geral 19), tal como já foi referido anteriormente, esta é constantemente operacionalizada pelo manual, constando a obrigatoriedade de rever o texto produzido, em quase todos os exercícios interligados com a produção de textos. Assim sendo, é possível verificar a forte presença desta meta ao longo do manual nos exercícios selecionados para análise e enquadramento nas metas, correspondendo eles aos exemplos 2, 4 e 6. Ainda para esta meta, especificamente para o descritor de desempenho 7 (“Verificar a correção linguística”), selecionou-se o exemplo 6, que exige do aluno uma revisão e correção mais cuidada e detalhada da sua produção escrita.

Terminada a análise correspondente ao domínio da leitura e da escrita avançamos para o domínio da educação literária, para o qual se analisaram os objetivos gerais 20 e 22.

No que diz respeito ao objetivo 20 (“Ler e interpretar textos literários”), o seu descritor de desempenho 10 prevê que o aluno responda, de forma completa, a questões sobre o texto. Este descritor está

presente em todo o manual, sendo que sempre que é introduzido um texto, surgem, relativo ao mesmo, diversas questões. Para além de serem efetuadas aquando da lecionação de um novo texto, o manual oferece ao aluno um guião, no qual estão presentes diversos questionários relativos às obras literárias previstas também pelas MC. Deste modo, é possível afirmar que todos estes questionários se enquadram nesta meta e respetivo descritor de desempenho.

A fim de comprovar a sua presença, selecionou-se o exemplo 7, que contempla o questionamento alusivo a um texto poético. Uma vez mais, seria também possível enquadrar este exemplo nos objetivos gerais 11 e 13.

Por fim, o objetivo 22 (“Ler para fruição estética”) apresenta dois descritores de desempenho relacionados com o domínio da escrita, sendo eles o 5 (“Reescrever um texto, mudando de pessoa (narração de 1.<sup>a</sup> para 3.<sup>a</sup> pessoa e vice-versa) ou escolhendo as diversas perspetivas das personagens”) e o 6 (“Compor textos (por exemplo, poemas, histórias), por imitação criativa, para expressar sensibilidade e imaginação”).

Relativamente ao primeiro descritor de desempenho não foram encontrados exercícios correspondentes, logo o mesmo não foi operacionalizado.

Quanto ao descritor de desempenho seguinte, o mesmo tem também uma forte presença, visto que diversas vezes é pedido aos alunos que componham textos criativos. Para comprovar esta observação selecionou-se o exemplo 8, no qual se solicita a elaboração de um texto em prosa ou em verso (o aluno escolhe), tendo em conta o poema “O Limpa-palavras”.

Sintetizando, à semelhança do manual do 1.º ano, analisado atrás, apenas dois objetivos das MC não encontram correspondência nas atividades propostas do manual analisado.

## 5. Considerações finais

Colmatando esta breve investigação, é possível concluir que estes dois manuais escolares, no que concerne aos exercícios relacionados com o domínio da escrita, não operacionalizam na totalidade os objetivos gerais e respetivos descritores de desempenho discriminados nas Metas Curriculares de Português, para o 1.º e 5.º ano nos domínios de leitura e escrita (e educação literária).

Ainda assim, não podemos afirmar que os manuais não estejam de acordo com as mesmas, pois raros são os objetivos gerais com os quais não houve um enquadramento de atividades. Verificou-se, por exemplo, que no livro do 1.º ano, o objetivo geral 13 e respetivo descritor de desempenho 2, o objetivo geral 14, no descritor de desempenho número 1 não encontram operacionalização no manual em análise para esse ano. Apesar de não constarem tarefas que se enquadrem nestes objetivos, o manual proporciona ao professor textos que permitam trabalhar estes descritores de desempenho. Passo a exemplificar: para o descritor 1 (“Identificar e utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final e ponto de interrogação”), do objetivo geral 14 (“Mobilizar o conhecimento da pontuação”), o professor podia aproveitar um dos textos oferecidos pelo manual e analisá-lo em conjunto com os alunos, com o intuito de identificarem e compreenderem a importância dos sinais de pontuação presentes.

Já relativamente ao manual do 5.º ano, no que concerne ao domínio da leitura e escrita, não houve enquadramento com o objetivo 15, descritor de desempenho 1 e com o objetivo geral 18, descritor 2. No domínio da educação literária verificou-se o mesmo, com o objetivo geral 22, no descritor de desempenho 5. À semelhança do que foi dito

relativamente ao manual do 1.º ano, apesar de não haver um enquadramento entre os descritores de desempenho e as atividades do livro, o manual do 5.º ano oferece condições para que estes descritores de desempenho se façam cumprir, dependendo para isso da ação do professor. Um exemplo disto, no que concerne a educação literária, seria o objetivo geral 22 (“Ler e escrever para fruição estética”), no respetivo descritor de desempenho 5 (“Reescrever um texto, mudando de pessoa (narração de 1.ª para 3.ª pessoa e vice-versa) ou escolhendo as diferentes perspetivas das personagens”). Um professor pode recorrer a um texto do livro para trabalhar este descritor de desempenho, pedindo ao aluno, por exemplo, que reescreva o texto mudando da 1.ª para a 3.ª pessoa.

Focando-nos ainda nos objetivos gerais não operacionalizados, reforçando o que já foi dito, muitos são os casos nos quais, através da ação do professor, é possível enquadrar os exercícios com as metas. Refiro-me, por exemplo, ao objetivo geral 13 do domínio da leitura e escrita, das metas de português para o 1.º ano. Este objetivo implica o desenvolvimento do conhecimento da ortografia, onde é discriminado nos seus descritores de desempenho que o aluno escreva corretamente em situações de ditado. Estes exercícios foram enquadrados tendo em conta a ação do professor, que poderá recorrer aos mesmos para cumprir com este objetivo, se os utilizar em situação de ditado.

Apesar de nem todas as metas serem contempladas e operacionalizadas pelos dois manuais escolares, verificou-se que existe uma forte relação entre os mesmos e as metas curriculares de português, havendo na sua maioria uma forte correspondência com as tarefas dos dois livros em análise.

Notou-se também, principalmente no livro do 1.º ano, que apesar das tarefas serem repetitivas (facto explicado por se tratar de um ano de

iniciação à aprendizagem da leitura e escrita, logo a repetição é necessária) sofrem uma evolução gradual ao longo do manual. Esta evolução proporciona ao aluno uma aprendizagem gradual ao mesmo tempo que lhe confere uma maior autonomia na execução e resolução das suas atividades. Exemplo disto seria a introdução de uma nova letra, para a qual surgem, inicialmente, tarefas que envolvem a aprendizagem da escrita da letra e o seu reconhecimento/associação auditiva, evoluindo posteriormente para atividades que necessitam que o aluno já saiba escrever e utilizar corretamente a letra, em associação com outras letras. Tenhamos em conta, por exemplo, a introdução da letra “i”, que sofrerá uma evolução gradual ao nível das suas tarefas, até a introdução do ditongo “ui”, onde já vem associado a uma nova letra, a letra “u”.

No manual do 5.º ano esta evolução gradual das tarefas não é tão notória quanto no livro do 1.º ano, visto que já não se trata de um ano de introdução da leitura e da escrita. Apesar disto, a relação existente entre os objetivos gerais das metas curriculares e as tarefas oferecidas pelo manual é bastante superior. Denota-se, em todas as tarefas, que há sempre uma interligação das mesmas com mais do que um objetivo geral das metas curriculares de português. Deste modo, as tarefas deste manual procuram ser mais abrangentes, ricas e completas. Prova disto seria o exemplo 2, que se enquadra em mais do que um objetivo geral.

Em suma, e respondendo à nossa questão inicial, podemos considerar que apesar de nem todos os objetivos serem operacionalizados nestes manuais escolares, as suas atividades de escrita estão de acordo com as Metas Curriculares de Português. Ressalva-se ainda que, mesmo estando de acordo com os pressupostos das Metas Curriculares de Português, estes recursos não são suficientes no processo de ensino e aprendizagem quando usados em exclusividade. Um professor não deve



utilizar o manual como única fonte e recurso, pois assim este torna-se insuficiente. Já conjugado com outros recursos e bibliografia, estes manuais poderão ser uma mais-valia para o professor.

Na perspetiva do aluno, estes dois manuais oferecem uma boa panóplia de atividades no que concerne à escrita, o que permite que se desenvolva, autonomamente (como trabalhos de casa, por exemplo), um bom trabalho de aprofundamento dos conhecimentos. Os manuais escolares são importantes por permitirem ao aluno que tenha um apoio ao seu estudo em casa, traduzindo-se também num elo entre a escola e a família, visto que através deles o acompanhamento ao estudo é facilitado.

Salienta-se que estas conclusões são apenas válidas no que concerne à amostra em análise, sendo de maior interesse expandir esta mesma análise para uma amostra maior, de modo a verificar se todos os manuais adotados pelas diversas instituições formais de ensino estarão de acordo com os pressupostos das metas.



**CAPÍTULO II – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1.º  
CICLO DO ENSINO BÁSICO**



## **1. Organização das Atividades de Prática de Ensino Supervisionado em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Neste capítulo esclarecem-se as atividades e as dimensões formativas realizadas no âmbito da prática de ensino supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A iniciação à Prática Profissional realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) surge no âmbito da unidade curricular de prática educativa - Estágio 1.º CEB, organizando-se em quatro componentes diferentes, sendo: a observação, a planificação, a intervenção e a reflexão pós-aula.

A prática educativa iniciou-se com a observação. Durante duas semanas, observei tudo o que respeita ao processo educativo. A observação pode ser considerada uma componente extremamente importante, pois segundo Albano Estrela, “A observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (Estrela, 1984, p. 60). Posto isto, é com a observação que vamos definir de que modo iremos atuar num contexto interventivo. Assim, durante um período de duas semanas, observei um pouco de tudo, de modo a absorver e recolher todas as informações possíveis para a preparação da minha prática interventiva.

Observei o comportamento da turma no geral e dos alunos individualmente, de modo a ir conhecendo um pouco de cada, verificando as suas dificuldades e facilidades, constrangimentos e comportamentos. De igual modo, fui observando a Professora Cooperante, para compreender quais as suas metodologias privilegiadas,

as suas estratégias a nível de transmissão de conhecimentos e, principalmente, de controlo de turma, tendo em conta de que se tratava de uma turma do 1.º ano, caracterizada por problemas comportamentais. Observei ainda o meio envolvente da escola, para perceber o relacionamento e interação com a comunidade escolar.

A observação mostrou-se também uma ferramenta essencial para mim no momento de aprender a trabalhar com uma criança portadora de Trissomia 21, visto que era algo para o qual eu não estava preparada. Foi fulcral observar o modo como a Professora lidava com uma turma tão grande e com as dificuldades deste aluno, pois tal como Albano Estrela nos indica, “A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objetivos visados” (Estrela, 1984, p. 135). Foi fulcral observar todas estas variáveis, desde o modo como a professora lidava com uma turma tão grande, às dificuldades do aluno anteriormente mencionado e à interação existente entre alunos e professora e ainda entre alunos. Esta observação permitiu-me traçar estratégias para trabalhar com o aluno portador de Trissomia 21 e com a restante turma.

Igualmente importante à observação pré-intervenção é a observação durante a intervenção, pois estar atento ao desempenho e comportamento dos alunos permite-nos, posteriormente, “Otimizar os processos de ensino-aprendizagem e oferecer aos alunos atividades mais adequadas aos seus interesses, estilo de aprendizagem e necessidades formativas” (Borràs, 2001, p. 280).

Tendo isto em conta, a observação foi para mim uma parte essencial de todo este processo, pois ajudou-me a preparar para as dimensões seguintes. Com base na minha observação, planifiquei, lecionei e refleti.

No que respeita à planificação propriamente dita, esta é também essencial no processo educativo, pois podemos entender a mesma como um “Conjunto de conhecimentos, ideias, propósitos que o professor utiliza de forma a estruturar e ordenar o curso da sua ação” (Augusto & Pacheco, 1990, p. 13). Também segundo Alcino Vilar, a planificação pode ser entendida como “O «instrumento» cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa” (Vilar, 1993, p. 5).

Assim sendo, considero a planificação como sendo a dimensão principal na preparação da prática educativa pois, aqui, é o momento em que, baseado naquilo que se observou, estudou e pesquisou, se planifica e prepara a aula, definindo estratégias e metodologias.

No processo de preparação e elaboração da planificação estiveram envolvidos variados intervenientes para além de mim, nomeadamente os elementos do meu grupo pedagógico, a professora cooperante e também o professor orientador. Inicialmente, o grupo reunia-se com a professora cooperante que, com uma semana de antecedência, nos facultava os conteúdos a lecionar na semana seguinte. Posteriormente, o grupo procedia à sua pesquisa e estudo, para mais tarde serem discutidas e definidas as estratégias, motivações e materiais a elaborar. Uma das estratégias principais, que o meu grupo optou por tomar sempre, foi o de pesquisa e discussão em grupo e de divisão de tarefas, para estruturar as unidades temáticas.

Durante a fase da planificação, o grupo tentou sempre criar um elemento temático integrador de todas as áreas para cada semana, o que nem sempre foi possível. Ainda assim, sempre que possível e permitido, criámos esse mesmo fio condutor, baseando também as nossas planificações (e posteriormente intervenções) numa perspetiva construtivista.

Como já referi anteriormente, previamente à intervenção propriamente dita, foi também necessário um trabalho de grupo (elaboração da planificação). Nesta fase decisional, o grupo dividiu também a ordem dos trabalhos, ou seja, cada elemento ficava responsável por uma área disciplinar por dia, de modo a que, no final, todas as estagiárias obtivéssem o mesmo número de horas em cada uma das áreas. A intervenção teve uma duração de 10 semanas e como cada semana tinha duas sessões de intervenção, no total cada elemento do grupo interveio em 20 sessões (na minha intervenção, lecionei 4 sessões de Apoio ao Estudo, 6 sessões de Estudo do Meio, 5 de Matemática e Português).

Relativamente à intervenção propriamente dita, as aprendizagens desenvolvidas e cimentadas em aula incidiram sobretudo nas 4 áreas disciplinares já mencionadas, tendo sido trabalhados os seguintes domínios, a) a Português: a Leitura e Escrita e Oralidade, sendo trabalhado essencialmente a aprendizagem da leitura e escrita; b) a Matemática: Números e Operações, Geometria e Media e ainda Organização e Tratamento de Dados, sendo trabalhada a adição e subtração, diagrama de Venn e as figuras geométricas. No que concerne ao Estudo do Meio, foram trabalhados os Blocos correspondentes “À Descoberta de si mesmo”, “À descoberta dos outros e das instituições”, “À descoberta dos materiais e objetos” e ainda “À descoberta das inter-relações entre espaços”. Ao nível das Expressões foram trabalhadas as Expressões Musical, Plástica e Dramática, através de jogos de exploração e dramática e ainda da descoberta e organização progressiva de superfícies. É de salientar que, no que concerne às expressões Musical e Dramática, estas foram trabalhadas principalmente em contexto das épocas festivas (Natal e S. Martinho).



Por último, mas não menos importante, encontra-se a dimensão da reflexão pós-intervenção. Esta dimensão foi fulcral em todo o processo, visto que representou o culminar de todas as outras componentes da prática educativa. Era a partir da mesma, realizada no final das intervenções, que determinávamos as melhores estratégias, verificávamos os nossos pontos menos fortes e os melhorávamos. Refletíamos sobre tudo, desde a nossa intervenção às ações dos alunos, de modo a melhorar e potenciar um melhor ambiente de ensino e aprendizagem.

Para além disto, a reflexão pós-intervenção permitiu-me crescer enquanto futura docente, pois indo ao encontro da opinião expressada por Alcino Vilar, o desenvolvimento de um estagiário enquanto futuro professor “Não pode cingir-se à mera aquisição e assimilação de conhecimentos, procedimentos e atitudes (...), devendo contemplar, também condições para o seu desenvolvimento pessoal e social” (Vilar, 1993, p. 62). Quero com isto dizer que, com a minha intervenção e reflexão, evolui profissional, pessoal e socialmente, tendo em conta toda a riqueza que o estágio me proporcionou.

## **2. Caraterização do Contexto de Intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

As duas primeiras semanas de estágio serviram-me para tomar um primeiro contacto com a turma, a escola e o agrupamento, possibilitando-me esse tempo, a recolha de informação essencial ao estabelecimento de um conjunto de orientações pedagógicas imprescindíveis a uma intervenção em sala de aula adequada.

### **2.1. Caraterização do Agrupamento de Escolas**

#### **2.1.1. Meio Envolvente**

Todos os estabelecimentos de ensino pertencentes ao Agrupamento de Escolas onde efetuei estágio encontram-se situados numa área geográfica circunscrita, sendo relativamente curta a distância entre os mesmos.

O Agrupamento situa-se numa zona citadina, sendo esta zona marcada pelo forte desenvolvimento nas áreas de serviços, comércio, cultural e de lazer. Assim, destacam-se o Centro de Saúde, os Bombeiros Municipais, CTT de Portugal (Correios, Telégrafos e Telefones), agências bancárias de quase todos os bancos nacionais, vários centros recreativos, o Instituto Pedro Nunes, duas escolas profissionais, sendo a Escola de Hotelaria e Turismo de Coimbra (EHTC) e Instituto Técnico Artístico e Profissional de Coimbra (ITAP), estabelecimentos de ensino superior (Pólo II da Universidade, ISEC, ESEC), três escolas de ensino secundário, colégios e escolas de ensino básico e/ou secundário, jardins-de-infância da rede privada, APPACDM (Associação Portuguesa de Pais

e Amigos do Cidadão Deficiente Mental), a Casa de Formação Cristã que recebe crianças desprotegidas, Oficina Municipal de Teatro, PSP (Polícia de Segurança Pública), Complexo Desportivo (Estádio de Futebol Cidade de Coimbra, Piscina Municipal, Pavilhão Multiusos), Centro de Acolhimento João Paulo II que pertence à paróquia de S. José, superfícies comerciais de pequeno, médio e grande porte, cinemas, lares de séniores e centros de dia.

É ainda nesta zona que se situa o segundo maior parque verde da cidade, o Parque Linear, mais conhecido por Parque do Vale das Flores, e ainda o parque de campismo da cidade.

### **2.1.2. População escolar e recursos humanos**

O Agrupamento em questão contém um total de 1246 alunos, com idades compreendidas entre os 3 e os 17 anos. Especificando, o Pré-escolar contém 5 grupos, num total de 9,4% dos alunos, o 1.º CEB contém 29 turmas, perfazendo um total de 44,9% dos alunos, o 2.º CEB, com 24,3% contém 14 turmas e, por fim, no 3.º CEB estão representados 21,4% dos alunos correspondentes a 14 turmas.

Quanto aos professores, existem 156 elementos, dos quais 116 têm turmas atribuídas.

Relativamente aos recursos humanos, ao Agrupamento pertencem ainda 57 trabalhadores, dos quais 45 são assistentes operacionais e 10 são assistentes técnicos.

### **2.1.3. Intencionalidades educativas**

Para além das competências pedagógicas inerentes a todas as instituições de ensino, o projeto educativo deste agrupamento defende que a escola, a par com a família, tem uma grande responsabilidade no desenvolvimento de competências dos alunos, que lhes permitem tornar-se cidadãos responsáveis e ativos na sociedade, como tal, é necessário proceder a uma adaptação às novas exigências da sociedade dos dias de hoje.

Assim, a grande intencionalidade educativa deste agrupamento centra-se na função de delinear o caminho que urge percorrer neste mesmo sentido, o do envolvimento da família na escola, responsabilizando-se, assim, a escola, em colaboração com a família, em formar os alunos enquanto cidadãos críticos, interventivos, capazes de tomar decisões, responsáveis, solidários, respeitadores das diferenças, capazes de partilhar culturas e saberes, respeitadores de regras estabelecidas, capazes de valorizar o esforço pessoal e também com uma cultura virada para a saúde e prevenção do ambiente.

## **2.2. Caraterização da escola**

### **2.2.1. Meio envolvente**

A Escola Básica do 1.º ciclo em questão situa-se na freguesia de Santo António dos Olivais, no concelho de Coimbra.

A Escola está inserida numa zona da cidade de Coimbra onde existe uma grande disparidade de níveis socioeconómicos, sendo que na zona habitacional mais antiga existe uma concentração de pessoas que

pertencem à classe social de nível socioeconómico e cultural baixo ou médio baixo. Os bairros novos, com destaque para a quinta da Portela, são habitados por pessoas do nível socioeconómico e cultural alto e médio alto. Esta situa-se numa zona a sudeste do centro da cidade de Coimbra.

Devo ainda acrescentar que o edifício escolar se situa também numa área que está em completa transformação, onde novos edifícios, arruamentos e avenidas têm vindo a surgir. Na área geográfica da escola situa-se também o parque de campismo da cidade, um supermercado e alguns cafés e restaurantes, no entanto, na zona circunscrita da escola a oferta de serviços culturais e desportivos é escassa.

### **2.2.2. População escolar e recursos humanos**

A escola onde efetuei estágio inclui quatro turmas, perfazendo um total de 84 alunos, dos quais: 20 pertencem à turma do 1.º ano, 20 do 2.º ano, 20 do 3.º ano e 24 do 4.º ano.

A Escola tem quatro professores titulares de turma. Para além dos professores titulares, tem também dois professores de apoio educativo e uma professora de educação especial, que não só apoiam esta escola como também outras escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas em questão. Ao serviço da escola existem ainda dois assistentes operacionais a tempo inteiro.

Refletindo sobre a escola em específico, esta apresentou algumas fragilidades, essencialmente no que respeita ao Ensino Especial e às aulas de Apoio. Nesta escola, existem alguns alunos de Educação Especial, sendo que apenas há uma professora para os mesmos. Esta professora

tem de dividir o seu horário por estes alunos, não estando mais do que uma vez por semana com cada um. Há também alunos que beneficiam de aulas de apoio, sendo as mesmas dadas durante o momento de aula, durante uma hora. Há uma necessidade grande destas mesmas aulas de Apoio ocorrerem em horário de aulas normais, pelo facto das turmas serem grandes, ao ponto do professor titular de turma não conseguir dar resposta a todos os alunos.

O número insuficiente de apoios para estes alunos complexifica bastante o trabalho dos professores titulares, que sentem dificuldades em conseguir dar resposta de igual forma a todos os alunos. Consequentemente, esta situação repercute-se na aprendizagem dos alunos.

Os assistentes operacionais, embora sejam apenas dois, desempenham um bom trabalho e demonstram conseguir dar resposta às necessidades da escola, sendo que um deles até desempenha funções que não lhe são legalmente atribuídas, nomeadamente ser acompanhante de um aluno com trissomia 21, estando ao seu lado na sala de aula, por vezes, e desenvolvendo atividades com ele. Na minha opinião, esta é uma situação insustentável e provocada essencialmente pelo número reduzido de apoios a estes alunos.

### **2.2.3. Relações interpessoais e organizacionais**

No que diz respeito às relações interpessoais e organizacionais, existe uma presença assídua de toda a comunidade escolar, nomeadamente encarregados de educação, família, professores e assistentes operacionais. Em todos os eventos promovidos pela escola,

todos os intervenientes colaboram entre si, sendo tudo bem gerido e organizado, como foi o caso do Magusto, em que a escola em conjunto com os pais organizou o evento para toda a comunidade escolar. O bom clima relacional que se faz sentir entre todos os membros que fazem parte da comunidade escolar é, pois, notório.

#### **2.2.4. Estruturas físicas e recursos materiais**

O Centro Escolar é constituído por dois edifícios, um para o Pré-Escolar (neste edifício situa-se o refeitório) e outro destinado ao 1.º CEB.

O edifício do 1.º CEB tem dois andares: no rés-do-chão do edifício existem duas salas de aulas com arrecadação; as casas de banho (dos alunos e dos professores/assistentes operacionais) e ainda uma pequena arrecadação, que serve de gabinete de apoio aos assistentes operacionais. O segundo andar possui duas salas de arrumos, um gabinete para os professores e duas salas de aula.

A escola tem então quatro salas de aula (em estado de conservação aceitável), apetrechadas com algum mobiliário antiquado e outro mais recente e atualizado. As salas são amplas e bastante bem iluminadas, possuindo locais distintos: uma área destinada a trabalhos manuais, com bancadas de mármore e água canalizada; a zona dos quadros (quadro branco e quadro negro); a zona dos quadros de corticite, onde são expostos alguns trabalhos dos alunos, matéria aprendida, regras da sala de aula, entre outros; por fim, a zona dos armários, onde se encontram armazenados todos os materiais usados em sala de aula, nomeadamente cartolinas, folhas de papel, manuais dos alunos e seus respetivos dossiers. Estas estão também equipadas com um computador (sem acesso à

internet) e com um sistema de climatização. À disposição de todas as turmas, a escola oferece um único projetor e um único rádio, o que dificulta a utilização sistemática e fácil das tecnologias TIC nas salas de aula.

Ainda neste andar situa-se o gabinete dos professores (de pequena dimensão), sendo este o único local da escola que fornece acesso à internet, possuindo também alguns equipamentos, como secretárias, um armário com materiais escolares e documentação da escola e agrupamento, impressora, fax e telefone central. Este gabinete tem por funções ser um local para receber encarregados de educação, proceder a reuniões e a tarefas de coordenação da escola e também de secretaria.

É notável a falta de evolução tecnológica nesta escola, podendo afirmar-se que aqui prevalece um ensino mais tradicionalista. O escasso material tecnológico que existe tem de ser partilhado pelas quatro turmas, sendo raros os momentos de aula que sejam mais interativos. São recursos privilegiados o quadro negro, as fichas de trabalho e o manual escolar. Acredito ainda que, mesmo com a escassez de material, seria possível desenvolver um trabalho diferente se, por exemplo, os computadores de cada sala fossem usados também pelos alunos e não somente para uso dos professores.

O refeitório, a cozinha e o campo de jogos são partilhados com o Jardim de Infância.

Quanto ao espaço exterior, existe um pátio de boas dimensões, que funciona como espaço de recreio. Este encontra-se murado e vedado. Uma vez que este espaço é bastante amplo, diversas atividades poderiam lá ser desenvolvidas, para além das aulas de expressão físico-motora.

Apesar da falta de recursos, o trabalho desenvolvido pelos professores da escola em questão cumpre o principal propósito do



Agrupamento, o de desenvolver alunos enquanto cidadãos críticos, interventivos, capazes de tomar decisões responsáveis. Ainda assim, creio que, com mais recursos, os alunos teriam mais oportunidades de pesquisa, exploração e também de desenvolvimento pessoal e social.

## **2.3. Caraterização da turma**

### **2.3.1. População escolar, intervenientes e intencionalidades educativa**

O ano de escolaridade com o qual intervirm nesta escola foi o 1.º ano. A Turma de 1.º ano é constituída por vinte alunos, sendo catorze do sexo masculino e seis do sexo feminino. A média da idade dos alunos é de seis anos e todos os alunos, à exceção de um, frequentaram o jardim-de-infância. Uma vez que se trata de um primeiro ano, não há alunos retidos.

Relativamente ao nível sociocultural pode-se dizer que os alunos são, predominantemente, provenientes de famílias de nível médio-alto, sendo que 61% dos pais tiveram acesso ao Ensino Superior e que apenas 31% dos pais têm um nível de escolaridade inferior ao da média da turma.

No que concerne a atividades extracurriculares os alunos têm como oferta educativa: Atividade Físico-desportiva, Música, Expressão Plástica e Inglês. Como intervenientes da turma, para além da docente titular, existem também a professora de educação especial, a professora de apoio, os quatro professores das AEC's e ainda os encarregados de educação, sendo que dois deles representam a turma, tendo como função estabelecer contacto com os restantes encarregados de educação e com a professora.

Ao que às intencionalidades educativas diz respeito, verifica-se a existência de dois alunos com necessidades educativas especiais (NEE), sendo um portador de Síndrome de Dawn e outro de Síndrome de Treacher Collins. Este último, apesar de ser considerado um aluno com NEE, não foi referenciado com problemas de aprendizagem, tendo ainda assim dificuldades de audição.

Na turma existem 4 alunos considerados com dificuldades de aprendizagem, existindo para estes as aulas suplementares de apoio. É uma turma heterogénea, visto que existem alunos com maiores facilidades e mais avançados e outros, menos. A turma caracteriza-se também pelo seu forte problema comportamental. A área disciplinar mais forte para todos os alunos é o Estudo do Meio, seguindo-se a Matemática, sendo, assim, o Português a fonte de maior dificuldade na turma. Tendo isto em conta, uma das medidas tomadas pela docente da turma foi utilizar a Hora de Apoio ao estudo para continuar a trabalhar o Português.

No que concerne a estratégias propriamente ditas, estas passam pela elaboração de um plano de reforço e competências específicas, ou seja, o CEI (Currículo Específico Individual) para o aluno de Trissomia 21, onde são definidos conteúdos e competências específicas a desenvolver com o mesmo, delimitando assim a sua margem de progressão ao longo do ano.

Quanto aos restantes alunos detentores de dificuldades de aprendizagem, como estratégia, é recorrente os alunos serem acompanhados, ao longo das aulas, por uma professora externa. Esta professora costuma frequentar as aulas da turma uma vez por semana, estando durante uma hora com estes alunos. É de salientar também, no

que diz respeito a toda a turma, que na altura da minha prática educativa ainda não tinha sido elaborado o PCT (Projeto Curricular de Turma).

### **2.3.2. Organização das experiências educativas na sala de aula**

A organização das experiências educativas inclui um conjunto de aspetos e de atitudes do professor (organização da sala de aula, métodos, regras de funcionamento, gestão do tempo, articulação curricular, avaliação), que configuram um modo de estar e uma opção pedagógica mais ou menos assumida por este. De seguida, apresento alguns dos aspetos que observei e que configuram a ação em sala de aula da professora-cooperante.

#### **2.3.2.1. Metodologias da professora-cooperante**

Relativamente às metodologias da professora-cooperante posso afirmar que, no que toca às modalidades de organização, utilizou uma planificação mensal das atividades letivas. No que toca às situações de aprendizagem, a docente privilegiava o trabalho individual, proporcionando trabalhos em grupo muito esporadicamente. O trabalho em grupo ficou favorecido através da realização das tarefas de rotina, que eram distribuídas por três alunos, todos os dias.

No que diz respeito à organização do espaço psicopedagógico usou-se a distribuição de mesas em fila, umas atrás das outras, recorrendo-se à formação em “U” somente em situações de ocorrência de experiências, como por exemplo a verificação da flutuação de alguns frutos. Nestas situações, a formação em “U” facilitava a visualização e a comunicação dos alunos entre si mesmos e a professora. Quando as

expressões eram trabalhadas, o espaço era também reorganizado, sendo as mesas afastadas para o fundo da sala para que esta ficasse ampla para a expressão dramática e musical ou, ainda, dispostas em grupo, para experiências com tintas, a expressão plástica.

A docente organizou também a sala de aula por áreas do saber: no fundo da sala existiam quadros com as estações e meses do ano, aniversários e dias da semana; no quadro ao lado estavam presentes as regras da sala e, já no quadro do lado oposto, encontravam-se expostos os trabalhos realizados pelos alunos. Junto ao quadro negro, de um lado situavam-se os materiais relativos à matemática e, do outro, os de português.

Os recursos didáticos, na maior parte das vezes, eram construídos pela Professora ou trazidos pela mesma, vindo a ser expostos na sala de aula, na sua respetiva zona de saber. Era recorrente o uso de folhas de linhas para construir fichas de trabalho, mas, ainda assim, o material privilegiado pela mesma era o manual. Raramente recorria aos equipamentos audiovisuais, mas, em contrapartida, o quadro negro era bastante utilizado.

Como estratégias, a professora usava frequentemente o reforço positivo como um meio de motivação para os alunos. Para manter a turma controlada colocava questões dirigidas aos alunos, nomeadamente aos que estivessem distraídos, logo, quer a comunicação da professora, quer a comunicação dos alunos era valorizada, podendo também ser considerada uma comunicação bidirecional. Outra das estratégias utilizadas pela professora para a gestão do ruído na sala de aula era desenhar no quadro, no início da aula, um quadrado com os símbolos de um menino e uma menina, com o intuito de registar os nomes dos alunos

mal comportados, que poderiam efetivamente cumprir um castigo, ficando parte do intervalo na sala de aula.

Quanto à avaliação, a professora utilizava apenas a avaliação feita através de correção de fichas de trabalho e fichas de avaliação mensal. Utilizava também a circulação pela sala de aula, tendo como objetivo avaliar os alunos individualmente de uma forma mais próxima, através da observação da execução das tarefas. Por vezes, recorria também ao registo em grelha, avaliando determinados parâmetros referentes ao desempenho dos alunos num determinado tema.

#### **2.3.2.2. Regras de funcionamento e rotinas de trabalho**

Como principal rotina de trabalho existe a distribuição das tarefas diárias. Na sala de aula está presente uma lista ordenada de todos os alunos, sendo que todos os dias de manhã a professora vai à lista e marca os três ajudantes do dia (com um pino em cada). Estes ajudantes ficam responsáveis pela distribuição dos materiais e dos lanches pelos colegas, sendo também um destes três alunos selecionado para indicar a data e a lição do dia. A docente começou a incutir também o hábito de cada aluno ir buscar o seu dossiê de trabalho no início do dia e de o arrumar no final. Como rotina de trabalho a portuguesa implementou também a leitura conjunta do silabário. O horário semanal costuma ser cumprido à risca, salvo quando se justifica a alteração do mesmo, como, por exemplo, nas fichas de avaliação, em que a docente as coloca no horário da manhã, aproveitando que esta é a hora do dia mais produtiva dos alunos.

As regras da sala de aula estão expostas na sala e são do conhecimento dos alunos, que, embora respeitem as regras da rotina diária, nem sempre

respeitam as regras de bom comportamento e de saber-estar, sujando sempre a sala de aula e comportando-se muitas vezes mal.

### **2.3.2.3. Gestão do tempo**

Existia uma gestão rigorosa do tempo e uma boa rentabilização das atividades. A professora da turma recorria, por vezes, a um cronómetro de cozinha, com o intuito de cronometrar as atividades dos alunos, assim, quando este tocava, todos sabiam que o tempo para a realização de determinada atividade tinha acabado. A professora adotou ainda outra estratégia, indicando o tempo através do relógio da sala, ou seja, dava indicações do género: “quando o ponteiro grande chegar ao número cinco, termina a atividade”. Deste modo, os alunos gerem o seu próprio tempo, controlando-o através da consulta do relógio de parede.

No que respeita à planificação, a professora demonstrava ser flexível, visto não impor uma obrigatoriedade de cumprimento desta, ou seja, por vezes consegue ir para além da planificação e adianta matéria, ou vice-versa.

### **2.3.2.4. Articulação Curricular**

Nem sempre ocorreram situações de articulação curricular, sendo que quando ocorriam costumava ser entre estudo do meio e expressões, principalmente expressão plástica. A docente aproveitava o facto destas duas áreas estarem no horário da tarde, trabalhando-as muitas vezes conjuntamente, como por exemplo, quando deu as relações familiares em estudo do meio. Nessa altura, articulou este conteúdo com expressão plástica: cada aluno representava a sua família, desenhando a mesma.

### **3. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Tomando em consideração a caracterização do contexto em que intervim e que atrás explicitiei, a seguir exponho um conjunto de estratégias orientadoras, transversais às práticas pedagógicas que desenvolvi no estágio em 1.º CEB.

Segundo Peterson, a prática educativa é “Um meio eficaz que conduz o aluno ao saber, ao saber fazer e ao saber ser do futuro profissional. Ela aproxima o aluno da realidade e permite-lhe aprender fazendo” (2003, p. 67). Deste modo, o estágio efetuado em 1.º CEB teve uma especial relevância no meu percurso de aprendizagens, visto que me permitiu contactar diretamente, pela primeira vez, com aquela que será a minha profissão. Ao longo de toda a prática educativa fui aprendendo a ser, e como ser, professora.

Alonso & Roldão (2005, p. 36) vêm ainda a acentuar a importância desta prática, afirmando que:

É no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real, de refletir sobre essa realidade, de comunicar experiências e, sobretudo saber que a aprendizagem de um professor nunca termina.

Foi no terreno que me apercebi da realidade que me rodeava, que passei a conhecer os meus alunos, a compreender como lidar com eles e quais as melhores estratégias para tornar as suas aprendizagens significativas e contornar as dificuldades encontradas. Após a minha

prática interventiva no 1.º CEB muitas foram as aprendizagens obtidas e muitas são aquelas que sinto que ainda me faltam obter. É assim que um professor se deve sentir no seu meio de trabalho: em constante evolução e aprendizagem.

Esta prática representou, de facto, uma oportunidade única para mim, tendo em conta que contactei com uma realidade que não esperava. Refiro-me à turma com a qual estagiei. Esta turma era bastante heterogénea, pois continha alunos com muito bom aproveitamento escolar, alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com necessidades educativas especiais. Para além destas características, era uma turma com problemas comportamentais. Face a isto, necessitei de refletir sobre esta realidade, começando por tentar conhecer bem os meus alunos de modo a recorrer às estratégias mais adequadas à turma, tendo em conta as especificidades de cada aluno.

Face às características da turma anteriormente mencionadas, necessitei de analisar todos os fatores, tentando perceber de que modo poderia melhorar a sua aprendizagem e contornar o seu mau comportamento. Assim sendo, optei por fugir um pouco à metodologia à qual os alunos estavam habituados (que consistia numa metodologia mais tradicionalista), recorrendo a uma metodologia baseada numa perspetiva construtivista. Assim, tentei cativar os alunos e incutir-lhes o gosto pela aprendizagem.

De acordo com Catherine Fosnot (1989, p. 48), o modelo construtivista pressupõe que o aluno “Deve fazer experiências, levantando e fazendo previsões, manipulando objetos, colocando questões, procurando respostas, imaginando, investigando e inventando, de maneira a desenvolver novas representações”.



Deste modo, tentei sempre, ao longo da minha prática, proporcionar este tipo de oportunidades aos meus alunos, encorajando-os a procurar, experimentar e investigar por si próprios. A investigação foi constantemente solicitada, pois muitas das vezes, quando os alunos demonstravam curiosidade sobre determinado tema, eu solicitava que estes procedessem a uma pesquisa individual sobre o assunto, de modo a apresentarem-me os seus resultados e opiniões no dia seguinte. Assentando ainda no modelo construtivista, penso ser importante que os alunos possam passar por estas experiências, uma vez que através das mesmas e da sua manipulação é muito mais fácil de obter uma compreensão mais significativa.

Tendo em conta o que já foi dito, as minhas aulas foram planeadas de acordo com estes pressupostos. Como tal, a planificação teve também um peso importante na minha preparação de aulas, tendo sido um instrumento necessário, não apenas do ponto de vista organizacional de uma aula, mas também como instrumento que determina o que vai ser ensinado e como será ensinado. Aqui, o currículo era adaptado e transformado, tendo em conta a turma.

Como afirma Vilar (1998, p. 5), “Podemos entender a planificação como o “instrumento” cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa”, ou seja, a planificação serve então como um “instrumento” de apoio ao professor, que tem o grande objetivo de melhorar a sua prática, de modo a que sejam dadas aos alunos condições de trabalho adequadas, para que assim se crie um ambiente rico em aprendizagens. Considero que a planificação foi importante, pois permitia-me refletir e prever a minha aula, salvaguardando sempre a condução da mesma, quer em questões de controlo do tempo, quer em imprevistos indesejáveis. Como a planificação deve ser flexível, sempre que a minha aula não

decorria como era previsto eu tinha outras opções, exploradas previamente, no momento da elaboração da planificação.

De acordo com Arends (1995, p. 44), as planificações “São vitais para o ensino e interação com todas as funções do professor”, pois complementam todos os seus conhecimentos, transpondo-os na sua prática de transmissão aos alunos, sendo a planificação a responsável pelo modo como este processo ocorre.

Focando-me na planificação das aulas propriamente ditas, tendo em conta que a escola onde fiquei não era muito evoluída no que concerne às TIC, tive que recorrer a outros métodos. Optei por recorrer a materiais não usados habitualmente pelos alunos com o intuito de os motivar e captar a sua atenção.

Assim sendo, a minha prática interventiva baseou-se, essencialmente, na variedade de recursos didáticos, visto que os recursos materiais “Constituem um material precioso e um suplemento necessário para atingir os objetivos da aprendizagem” (Pereira, 1992, p. 139). Recorrendo a estes materiais, a transmissão de conhecimentos e aquisição deles por parte dos alunos tornou-se facilitada e mais divertida.

No que respeita à matemática, recorri ao uso de material manipulável, a fim de facilitar a aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles que tinham mais dificuldades. Segundo Rey (1971), citado por Matos & Serrazina (1996, p. 193), por materiais manipuláveis entende-se que “São objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia”.

Usei, então, o ábaco, principalmente para trabalhar a dezena; os cartões de barras, elaborados por mim, com a finalidade de trabalhar as

operações; e ainda diversos outros materiais do quotidiano dos alunos, como canetas e lápis, para quantificar os números, ordenar de modo crescente e decrescente e trabalhar a resolução de problemas. Utilizei ainda o colar de contas, para auxiliar os alunos nas situações-problema e operações. Este último recurso material tornou-se essencial e indispensável para os alunos, principalmente para aqueles que demonstravam mais dificuldades.

Para além dos recursos materiais anteriormente referidos, recorri também ao jogo, tendo em conta que este oferece a possibilidade de ensinar a “brincar”. De acordo com Moreira & Oliveira, o jogo e a matemática podem complementar-se, sendo que possuem bastantes características comuns:

Ambas envolvem sentimentos de prazer, contemplação e execução mas também de tensão. Isto é, experimenta-se um conjunto de sentimentos que sendo pacíficos e de bem-estar não deixam, no entanto, de ter os seus momentos de pressão que são necessários saber ultrapassar para atingir novas etapas de desenvolvimentos e gosto pela atividade (Moreira & Oliveira, 2008, p. 65).

Assentando nestes princípios, o recurso ao jogo traduziu-se numa ótima oportunidade de consolidar conteúdos, sendo que através do mesmo foi muito mais fácil captar a atenção dos alunos, logo a receptividade ao que foi dito tornou-se bastante superior. Como já mencionei anteriormente, o jogo é detentor de características comuns da matemática, portanto quando usado como recurso adjacente à matemática, torna-se numa mais-valia, como pude comprovar em algumas das minhas atividades.

Numa das aulas recorreu-se (foi uma aula conjunta) ao jogo da glória, em que, em cada casa do jogo, surgia uma questão à qual o respetivo grupo tinha de responder. Perante isto, o esforço dos alunos foi muito superior, pois todos queriam ser bem-sucedidos perante os colegas, alcançando assim também as suas recompensas (pontos) e ficando mais perto de vencer o jogo.

Uma vez que se revelou uma mais-valia usar materiais diferentes dos quais os alunos estavam habituados a contactar, também em português, optei por recorrer a diversos materiais didáticos. Salienta-se a importância destas escolhas tendo em conta a caracterização da turma, que apesar de bastante irrequieta e mal comportada, começou a mostrar melhorias de comportamento, mais motivação e melhor participação nas aulas. Assim sendo, outro dos recursos bastante utilizado ao longo de toda a prática interventiva foi o fantoche.

Pereira & Lopes (2007, p. 21) descrevem o fantoche como sendo “Um objeto inanimado, mas que ganha vida e sentido dramático quando um animador lhe infunde ânimo, isto é, vida, sentido e alento, tríade que constitui a essência da animação.” O recurso ao fantoche teve então como objetivo cativar e captar a atenção dos alunos para um determinado assunto, tendo esta sido a minha grande intencionalidade com este recurso, pois tal como os autores referem, os fantoches devem “Servir para envolver os alunos em aprendizagens diversas através de um método ativo e lúdico que vai levar o aluno a uma melhor e eficaz compreensão” (Pereira & Lopes, 2007, p. 44).

Como tive oportunidade de verificar, sem dúvida que contar uma história através de um teatro de fantoches se tornou uma estratégia eficaz com os alunos, pois nestes momentos tornavam-se mais atentos e interessados, compreendendo imediatamente a história. Aqui, para além

de ouvirem a sua narração, presenciavam também os diálogos demarcados pelas próprias personagens, tendo a oportunidade de observar diretamente toda a ação que estava a ser contada. De certa forma, posso considerar que era como se os alunos estivessem a “viver” a história.

Em português, para além do uso de fantoches, outros recursos foram usados, nomeadamente as sílabas móveis e as fichas de trabalho, que complementavam diversos tipos de exercícios de leitura e escrita. Tal como refere o Ministério da Educação (2014), é importante que “Surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projetos diversificados” (Ministério da Educação, 2004, p. 146), pois é importante que os alunos estejam em contacto constante com estas duas dimensões, para que a sua aprendizagem seja rica e facilitada.

A oferta de atividades diversificadas promove competências de leitura e escrita, evitando também que o aluno se canse de praticar consecutivamente o mesmo tipo de exercícios. Como tal, ofereci uma panóplia variada de exercícios práticos aos alunos, recorrendo a estratégias de decifração, de contacto com frases com sentido, de modo a estimular a antecipação, e ainda de capitalização de algum vocabulário visual, tendo criado exercícios de: leitura, de cópia, de criação de frases de acordo com uma dada imagem, crucigramas, sopas de letras, criação de palavras através de sílabas móveis, divisão de frases e reconstrução das mesmas, apresentação e leitura global de palavras já conhecidas pelos alunos, composição e decomposição de palavras com letras móveis, reconstrução de palavras e frases com sílabas e letras móveis, exercícios de substituição de imagens por palavras na frase, entre outros do género.

Esta prática foi favorável e benéfica para os alunos, visto que “É uma parte importante da aprendizagem: por isso, é fundamental que as

crianças possam concentrar-se na execução de tarefas de escrita que tenham de se empenhar ativamente” (Azevedo, 2000, p. 59).

Para além da prática de leitura e escrita trabalhei também a oralidade com a minha turma, procurando que os alunos se exprimissem sempre que desejassem, desde que cumprissem as regras da sala de aula. A oralidade era ainda privilegiada na hora das novidades (às segundas-feiras) e após a narração de uma história, procurando deste modo incentivar a participação dos alunos mais reservados ou com dificuldades de aprendizagem. Para tal recorri também aos meios audiovisuais, nomeadamente ao vídeo.

É de salientar que, apesar da escassez de recursos audiovisuais facultados pela escola, foi possível recorrer várias vezes ao único projetor existente, visto que habitualmente os professores não o usavam com muita frequência. Assim, aproveitei para tornar as minhas aulas um pouco mais dinâmicas e atrativas aos alunos, continuando a recorrer a estas novas estratégias com o intuito de combater a insubordinação e captar um maior interesse nas atividades.

Neste sentido recorri ao vídeo que, Segundo Almenara, citado por Borràs (2002, p. 259), é identificado como um instrumento “De informação, motivador e de conhecimento”, o qual pode servir como estratégia de motivação para os alunos, de modo a cativá-los, por exemplo, para a aprendizagem de novas letras ou casos de leitura, desde que seja “muito curto, com vocabulário muito claro e imagens muito bem escolhidas” Prats, citado por Borràs (2002, p. 260). Assim sendo, numa das minhas aulas recorri à curta-metragem intitulada “Os fantásticos livros voadores do senhor Lessmore”, tendo alterado o seu título para “Os fantásticos livros voadores do senhor Vítor”, com o intuito de introduzir a letra “v”.

O autor ainda acrescenta que “O uso de um vídeo didático não teria sentido se não se realizar uma pertinente contextualização para o adequar ao currículo”, que foi o que procurei fazer com a minha aula de introdução da letra “v”, fazer uma boa contextualização da letra enquanto aproveitava também para alertar os alunos para a importância dos livros e da literacia.

O recurso ao vídeo foi uma das importantes estratégias de motivação às quais recorri no contexto da aprendizagem da leitura e escrita, no entanto, outras deverei mencionar, como o uso dos fantoches para o conto das histórias, o uso de sílabas móveis, o uso de músicas e rimas.

No que às expressões artísticas diz respeito, foram trabalhadas as expressões musical, plástica e dramática, oferecendo, deste modo, oportunidades de participação construtiva aos alunos com mais dificuldades nas áreas nucleares (Português, Matemática e Estudo do Meio). Segundo Arquimedes da Silva Santos (1999), as expressões artísticas “contribuem para um equilibrado desenvolvimento da personalidade autêntica da criança, na sua sensibilidade, na sua espontaneidade, na sua criatividade” (Santos, 1999, p. 135). Posto isto, procurei englobar todas as expressões nas minhas aulas, tentando também criar um ambiente de interdisciplinaridade, pois “A arte deve estar presente em todas as disciplinas, por meio de atividades interdisciplinares” (Ferreira, 2005, p. 56). Tendo isto em conta, as expressões plástica e musical foram sempre privilegiadas em diversos momentos da aula, tendo sido interligadas especialmente com português nos momentos de introdução de uma nova letra, de reprodução de um trava-língua, de uma música, de um vídeo ou quando eram elaboradas ilustrações em fichas de trabalho.

Nos momentos destinados especificamente às expressões, todas foram trabalhadas. A expressão dramática foi interligada com o estudo do meio, no âmbito da temática dos espaços e divisões (da escola, da casa e dos sítios públicos pertencentes à rotina dos alunos, como o supermercado, cabeleireiro, etc.), tendo criado para tal uma atividade de mímica. Nesta atividade cada grupo retirava um cartão, sendo-lhe assim atribuído um determinado espaço. Os alunos tinham que mimar situações específicas a esse mesmo dado espaço, com o objetivo de que os colegas fossem capazes de adivinhar de que espaço se tratava.

A expressão musical foi interligada com a expressão físico-motora, na festa de Natal da escola, onde os alunos cantaram e dançaram a música intitulada “As cores do Natal”.

Para finalizar, a expressão plástica foi usada para a elaboração das lembranças de Natal, em que os alunos criaram um retrato da família num círculo de papel, que posteriormente foi emoldurado com cápsulas de café. Esta atividade foi também interligada com o estudo do meio, no âmbito das relações familiares.

Transversalmente a todas as áreas, recorri a estratégias que me auxiliassem na gestão de controlo da turma, nomeadamente a mudança da disposição da sala de aula.

Em época ainda de observação, verifiquei que a professora usava uma disposição tradicional, onde as mesas estavam dispostas umas atrás das outras, em filas. Optei então por alterar a disposição da sala de aula para a forma de “u” e, por vezes, em círculo, pois tal como Augusto Cury refere, “sentar em forma de “U”, ou em círculo aquieta o pensamento, melhora a concentração, diminui a ansiedade dos alunos. O clima da classe fica agradável e a interação social dá um grande salto” (2004, p. 125).



Esta disposição comprovou funcionar com estes alunos, que se sentiram imediatamente mais estimulados ao trabalhar desta forma e incentivou claramente os alunos com mais dificuldades de aprendizagem a participar, beneficiando de maior integração social na turma. Esta disposição favoreceu também a criação de momentos de debate em grande grupo, como, por exemplo, no caso da criação da história para o concurso “O pequeno grande C” (onde os alunos elaboraram em conjunto uma história, com a finalidade de criarem um livro).

Ainda falando de estratégias transversais, como a turma era considerada mal comportada, necessitei de recorrer ao reforço positivo, à recompensa e à punição. Uma das estratégias que usei para combater a insubordinação dos alunos foi a criação de uma tabela de créditos, em que os alunos eram recompensados ou punidos através de pontos, que lhes permitiam alcançar determinados prémios (como rebuçados, medalhas de bom comportamento, balões, desenhos para colorir, etc.). O reforço positivo foi recorrente, pois sempre que um aluno se esforçava, mesmo que ainda não fosse bem-sucedido, eu reforçava-o sempre, elogiando o seu trabalho e esforço. Quando o contrário se passava e os alunos se portavam mal, tinham uma punição, que regra geral se traduzia em perder pontos da tabela de créditos e mudar para um lugar sozinho, longe da distração dos colegas.

No que concerne ao aluno portador de trissomia 21, foi também necessário adotar estratégias de controlo do seu comportamento. Para controlar este aluno foi preciso conhecê-lo, em primeiro, para compreender em que momentos seria possível trabalhar consigo ou não, tendo em conta o seu cansaço, tempo limite de paciência e concentração para as atividades. Depois de o conhecer, a estratégia passou muito pela reorganização do seu espaço de trabalho, tendo retirado da sua frente

tudo aquilo que o pudesse distrair, nomeadamente a caixa de materiais que este continha sempre consigo e a plasticina, de que ele tanto gostava. Usei também a recompensa e o reforço positivo com o aluno, recorrendo, igualmente, sempre que necessário à punição, como quando o impedia de brincar com a plasticina se ele não se portasse bem e não cumprisse com as suas tarefas, de modo a que o aluno compreendesse que o seu comportamento era indesejável.

Outra estratégia usada para com este aluno, foi recorrer ao apoio das minhas colegas de grupo, ou seja, enquanto uma lecionava a aula as outras duas colegas desenvolviam o trabalho com o aluno, de modo a que o seu rendimento fosse superior ao habitual.

Concluindo, resta-me ainda focar a questão da avaliação, que reconheço ter ganho bastante importância para mim, pois “A avaliação deixou de servir para julgar, ou para provar, o que quer que seja. Ela serve, sim, para atuar e, neste sentido, encontra-se intimamente articulada com o processo decisional” (Estrela & Nóvoa, 1993, p. 11).

Durante o meu estágio tive oportunidade de comprovar que a avaliação serviu, essencialmente, para tomar novas decisões e traçar novas estratégias que fossem ao encontro das necessidades dos alunos, com o fim de combater as suas dificuldades e para os estimular ainda mais. Nunca, em momento algum, a minha avaliação serviu para “quantificar” ou “rotular” um aluno.

#### **4. Experiências – Chave: Reflexões sobre a prática pedagógica em 1.º CEB**

No âmbito da minha prática educativa, enquanto estagiária, destaco algumas experiências-chave, que eu entendo como sendo uma reflexão de um ou mais momentos significativos da minha ação. Tendo isto em conta, com a ajuda do diário de bordo, analisei todo o meu percurso, desde o início do estágio até ao seu fim, com o intuito de destacar as experiências que para mim foram as mais significativas.

Considero que todo o estágio foi rico em aprendizagens significativas, logo, todos os momentos se tornaram cruciais e importantes, mas, ainda assim, percebi que uma das melhores experiências que levo deste estágio foi o tipo de turma com o qual tive o privilégio de contactar. Para além de ser uma turma com bastantes problemas a nível comportamental, era também uma turma muito heterogénea, tendo em conta que alguns dos seus alunos demonstravam facilidades de aprendizagem, outros o contrário: alunos com dificuldades mas esforçados; alunos sem dificuldades mas distraídos e também alunos de necessidades educativas especiais.

Apesar de se ter revelado ser difícil trabalhar com uma turma assim, o ponto crucial para mim foi o aluno portador de Síndrome de Dawn. Este assustou-me, tendo em conta as suas especificidades e a sua necessidade de trabalho individualizado e, como tal, este será o alvo das minhas experiências-chave. Considero importante enquanto futura professora adquirir a capacidade de trabalhar com uma turma de 20 alunos sem descurar nenhum, tarefa essa que se torna bastante difícil com um aluno portador de trissomia 21.

#### **4.1. Conhecer e envolver um aluno com Síndrome de Down**

A primeira abordagem desta experiência-chave ocorreu logo na primeira prática da colega de estágio, pois, enquanto lecionou a aula, eu fiquei a trabalhar com o aluno.

Ainda em fase de observação pude contactar com o aluno, tendo sido este tempo fundamental para o conhecer um pouco e para observar o tipo de trabalho que a professora desenvolvia consigo. Uma vez que este aluno ainda não tinha o seu Currículo Específico Individual (CEI) pronto, visto que as professoras (professora titular de turma e professora de educação especial) também ainda o estavam a conhecer, não havia nenhum documento de referência no qual pudesse sustentar o meu trabalho. Dado isto, guiei-me pelos conselhos dados por ambas, que indicaram que naquela fase inicial o importante era que o aluno aprendesse a reconhecer o seu próprio nome, tentar desenvolver a sua motricidade fina e fazê-lo adquirir regras.

Assim, na minha primeira abordagem optei por trabalhar com ele o seu nome, criando uma ficha de trabalho à semelhança das elaboradas pelas professoras. Na ficha encontrava-se o seu nome escrito numa letra pontilhada e o objetivo era que ele passasse por cima do seu próprio nome depois de o identificar, deste modo, estaria a trabalhar a motricidade fina e a identificação do seu nome, iniciando-se, assim, de certa forma, na leitura e na escrita.

Depois desta primeira atividade entreguei-lhe outra folha, mas esta continha figuras de animais desenhadas a tracejado, para que o aluno as sublinhasse e pintasse.

#### **4.1.1. Problema**

Ao longo desta primeira abordagem muitos foram os problemas que fui sentindo, nomeadamente o facto de o aluno se cansar muito facilmente com as atividades, de não ter paciência nem vontade para as executar e mostrar-se agressivo e mal comportado quando solicitado para cumprir as tarefas, “medindo forças” comigo.

Na primeira atividade, só passado muito tempo é que consegui que ele executasse a tarefa e sublinhasse o seu próprio nome. Ainda tentei que ele o identificasse e verbalizasse, mas sem sucesso. O aluno em questão não verbalizava muito, comunicando através de gestos e de algum vocabulário de língua gestual portuguesa que já conhecia (consequia expressar algumas necessidades básicas, cores e indicar alguns animais).

Demonstrou ser um aluno obstinado sem regras de saber estar e saber fazer, pois quando lhe pedia para fazer uma atividade, tal como já referi anteriormente, este recusava-se, ficando um pouco agressivo, resultando dessa agressividade alguns gritos da parte dele, pontapés e empurrões para comigo. O aluno rasgava também as fichas de trabalho, levantava-se e dirigia-se ao armário da sala, com o intuito de ir buscar a sua plasticina. Compreendi, então, que a única atividade que o aluno sentia prazer em fazer era brincar com a sua plasticina, atividade essa que acabava por prejudicar o resto da turma, pois ele arrumava com a plasticina contra a mesa com bastante força, fazendo muito barulho e magoando-se um pouco a si próprio (as suas mãos ficavam vermelhas de tantos murros que dava).

O comportamento do aluno fez-me perceber o quão difícil iria ser trabalhar com ele, pois a minha intenção não era apenas controlá-lo e

obrigá-lo a cumprir as tarefas, mas sim que ele desenvolvesse competências significativas através destas.

#### **4.1.2. Desenvolvimento**

Uma vez que o problema incidia no comportamento do aluno, tentei arranjar estratégias para contornar esta situação, de modo a conseguir, posteriormente, desenvolver o trabalho que pretendia. Assim sendo, esta primeira experiência assenta essencialmente na questão comportamental. Como tal, baseando-me na bibliografia que fui consultando e nos conselhos que me foram dados pelas professoras, desenvolvi estratégias de controlo comportamental.

Segundo J. e A. Churchill (1966), citado por Cliff Cunningham (2008, p. 172), os indivíduos portadores de trissomia 21 podem ser bastante obstinados e teimosos, sendo que “Não existe quantidade de coação que os induza a fazer algo que decidiram não fazer”. Apesar de não poder ser feita uma generalização de tal característica da personalidade de um indivíduo (pois todos somos diferentes), e apesar de ser uma característica comum a muitos portadores de Síndrome de Down, não se pode afirmar que todos a terão. Mesmo não sendo uma característica geral esta era, sem dúvida, uma característica que o aluno possuía, havendo a necessidade de a contornar. Cliff Cunningham (2008, p. 182) refere ainda que:

Muitas crianças com deficiências intelectuais graves se distraem com estímulos sociais quando estão a ser ensinadas. É provável que isto ocorra por causa de sua atenção curta e de sua dificuldade para monitorar diversos estímulos ao mesmo tempo.

Tendo isto em conta, a minha primeira estratégia de combate à insubordinação do aluno consistiu na reorganização do seu espaço de trabalho, ou seja, reduzi as distrações que o rodeavam. Retirei a caixa que ele costumava ter diante de si (com marcadores, tesoura, cola, bocados de papel e outros materiais) e optei por um ensino associativo, ou seja, em determinadas tarefas optei por ficar sentada ao seu lado, interagindo com ele apenas no momento de explicação da tarefa e quando solicitada por si. Isto, de certa forma, traduziu-se em responsabilizar um pouco o aluno pelo cumprimento das suas tarefas, não tendo eu que intervir, a menos que necessário. Assim, não distraí o aluno com estímulos sociais nem entrei em confrontos diretos consigo nos momentos em que este se distraía.

O resultado desta experiência consistiu num aluno focado nas suas tarefas (nos momentos em que tinha vontade de trabalhar) e satisfeito consigo próprio no fim de as executar, vindo ter comigo mostrar-me o fruto do seu trabalho com bastante orgulho.

Apesar das novas condições que lhe tinham sido impostas é importante referir que, por ensino associativo, não se entende o abandono do aluno, mas sim um ligeiro afastamento e uma redução da interação, com o fim de diminuir as suas distrações. Deste modo, iniciava logo a sua tarefa e quando terminava, eu reforçava-o positivamente, proporcionando-lhe também uns momentos de distração, para que ele pudesse descontrair e relaxar. Assim, de seguida estaria apto a trabalhar novamente.

Outra das estratégias que tomei foi rever vocabulário de Língua Gestual Portuguesa, para que assim a comunicação entre mim e o aluno fosse facilitada. Segundo Cliff Cunningham (2008, p. 184),

A comunicação é algo que fazemos com outras pessoas. Muitas vezes, é vista apenas em termos da fala e da linguagem, da leitura e da escrita. Porém, a comunicação envolve expressões faciais, gestos, postura, alternância, acompanhamento de outra pessoa ou reinício da conversa se algo dá errado (...).

Tendo isto em conta, pretendi reforçar a importância da comunicação, principalmente no que concerne a este aluno, pois este demonstrou ser uma criança de difícil interação, visto que quando não conhecia alguém, não dava muita confiança nem permitia que se aproximassem imediatamente dele. Era necessário, portanto, conquistá-lo.

Tratava-se, para além de uma fase de conquista propriamente dita, de uma fase de conhecimento, onde me dei a conhecer ao aluno, mostrando que era digna da sua confiança e atenção. Para isto, tal como já referi anteriormente, revi algum vocabulário de Língua Gestual Portuguesa e comecei de imediato a usá-lo com o aluno. Isto sem dúvida que tornou a nossa comunicação facilitada, pois comecei a compreender o que este me queria transmitir. Devo com isto dizer que me apercebi de que o aluno não se aproximava tanto de uma pessoa quando sentia que esta não o compreendia, pois quando o comecei a entender, a nossa relação melhorou consideravelmente, tornando-se assim muito mais fácil trabalhar com ele.

Para além disto, tornou-se também muito mais fácil incentivar o aluno para as tarefas, pois como gostava muito de animais, e como ao lado da escola havia uma casa com dois cães (o Ruca e o Bébé), comecei a ter uma recompensa para lhe atribuir a cada tarefa executada por si.



Quando me pedia para ir ver os animais eu respondia-lhe afirmativamente, caso cumprisse com o seu dever primeiro. Quando assim era, comprometia-me a levá-lo junto do portão a observar os cães (dentro do pátio da escola).

Outra das estratégias a que recorri foi aprender a conhecer o aluno relativamente à sua capacidade de trabalho, ou seja, aprendi a reconhecer o seu tempo limite de trabalho e a sua necessidade de descanso. Como tal, quando percebia que o aluno começava a ficar irritado e cansado deixava-o relaxar por uns momentos e, por vezes, era-lhe permitido que saísse uns minutos antes de tocar, para tomar as suas refeições mais cedo. Esta rotina tornava-o muito mais controlado e tranquilo, logo, mais apto a trabalhar.

Concluindo, tal como nos indica Cunningham (2008, p. 198), “A base da boa disciplina está em ter regras sensatas - mas não regras em excesso -, respostas coerentes, comunicação clara e em não recompensar comportamentos que não desejamos”. Assim tentei lidar com o aluno ao longo de todo o estágio. Muitas foram as vezes que estas estratégias funcionavam e era possível ter um ambiente calmo de trabalho, mas outros cenários apareceram, como quando o aluno, quer se recompensasse ou não, quer se comunicasse claramente ou não, não fazia o que lhe pediam, tentando por tudo levar a sua avante. Nestes momentos vi-me forçada a ser menos agradável com ele e a manter a minha posição de teimosia e insistência para com ele, para que este percebesse que não poderia ser sempre do modo que ele desejava. As regras existem e são para ser cumpridas de igual modo por todos, ainda que com tolerância específica para cada caso.

Com este aluno em específico, uma punição dita normal (como ficar de castigo no intervalo) não podia nem devia ser usada, pois esta

criança tinha a sua rotina muito específica. Assim, tive que o forçar a fazer determinadas tarefas que não lhe apetecia cumprir e, retirar-lhe algumas das suas atividades favoritas, como brincar com a plasticina. Quando este não era merecedor, fazia com que compreendesse isso mesmo, que o seu comportamento era indesejável e que não deveria ser repetido.

## **4.2. Promover aprendizagens num aluno portador de Síndrome de Down**

Depois de conhecer melhor o aluno, de compreender e reconhecer a sua rotina, os seus hábitos, atitudes e capacidades, passei ao trabalho propriamente dito. Isto é, numa primeira fase tive de o conhecer para conseguir desenvolver um trabalho com ele e, uma vez que esta fase foi superada, passei para a seguinte. Esta segunda abordagem, consistiu numa segunda fase de trabalho com o aluno, visando especificamente a promoção das suas aprendizagens.

Assim sendo, a minha segunda abordagem com este aluno portador de síndrome de Down teve início em meados do estágio, ou seja, para fins de novembro. Esta abordagem prolongou-se até ao final do estágio efetuado no 1.º CEB.

### **4.2.1. Problema**

Nesta fase tentei desenvolver um trabalho de melhoria ao nível da motricidade fina do aluno, trabalho de quantificação de números e de leitura e escrita. Como tal as questões problemáticas que surgiram foram

as seguintes: como conseguir fazê-lo? Como conseguir preparar um aluno portador de trissomia 21 para a leitura, quando mal verbaliza? Como conseguir prepará-lo para a escrita? Como conseguir que o aluno consiga contar e quantificar números até quatro? Como desenvolver a sua motricidade fina?

Estas são as grandes questões para as quais tentei arranjar resposta e solução.

#### **4.2.2. Desenvolvimento**

Nesta segunda fase, tendo já em conta o seu CEI, trabalhei com o aluno a oralidade, leitura, escrita, alguns conceitos numéricos, o esquema corporal, orientação temporal e motricidade fina, no âmbito da sua coordenação, precisão e destreza. Também continuei a trabalhar a área de desenvolvimento pessoal e social, implementando a sua inclusão no trabalho de turma sempre que possível.

Segundo a metodologia para a aprendizagem da leitura, desenvolvida e analisada por Victória Troncoso e Mercedes del Cerro (2004, pp. 159-160), seguida na mesma linha em Portugal por Teresa Condeço e Luísa Cotrim na equipa da Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 (APPT21), compreendem-se três etapas específicas para a aprendizagem da leitura, diferenciadas pelos seus objetivos e respetivos materiais. Estas três etapas relacionam-se de certa forma, sendo por vezes necessário trabalhar os objetivos de cada uma em simultâneo. Salienta-se que não é necessário alcançar e cumprir todos os objetivos de uma etapa para passar para a seguinte, sendo ainda assim bastante importante avaliar se os objetivos principais foram atingidos, para que o aluno não desmotive quando passar para a próxima etapa.

A primeira etapa ocorre nas idades entre os 3 e os 6/7 anos e consiste então na perceção global e reconhecimento de palavras escritas com compreensão do seu significado. Nesta etapa o aluno vai adquirindo a compreensão no que consiste o ato de ler, começando com algumas palavras soltas (familiares) e evoluindo, posteriormente, para a frase. Segundo Cerro & Troncoso (2004, pp. 159-160), nesta etapa estão compreendidos os seguintes objetivos:

- Associação de uma palavra com outra igual acompanhada do desenho ou fotografia (cartão-fotografia com cartão-palavra);
- Associação de palavras iguais;
- Seleção da palavra nomeada;
- Reconhecimento global de palavras;
- Leitura de livros pessoais de palavras;
- Leitura rápida de palavras: “olha e diz”;
- Leitura de livros e contos pessoais com frases;
- Composição de frases com palavras escritas em cartolinas;
- Leitura de contos comerciais escolhidos expressamente e, se necessário, adaptados;
- Ditado de frases que a criança compõe, escolhendo as palavras escritas em cartolinas;
- Leitura global de 60 palavras incluindo um mínimo de 5 verbos;
- Iniciação ao abecedário pessoal.

Tendo em conta que não tinha qualquer noção de ensino no que toca a este tipo de alunos regi-me pelo que fui aprendendo com a minha pesquisa, como tal, dei início à primeira etapa da metodologia atrás

descrita. Devo ainda referir que não mencionei as outras duas fases tendo em conta os objetivos propostos nestas e as idades para as quais se direcionam, que não vão ao encontro das necessidades do aluno. Este claramente que se encontra no início da primeira fase, estando a trabalhar os quatro primeiros objetivos atrás descritos. Como tal, não descreverei as restantes etapas, pois foquei-me somente nesta primeira.

Como um dos objetivos do CEI do aluno consistia na sua identificação pessoal (do seu nome completo), aproveitei para trabalhar o reconhecimento global de palavras e a associação de palavras iguais, ou seja, primeiro elaborei fichas de trabalho somente com o seu nome completo escrito a letra imprensa pontilhada, para que o aluno o pudesse identificar e sublinhar por cima, de modo a que comesse a reconhecer o seu próprio nome, a incitar a sua escrita, a verbalizá-lo e a reconhecê-lo globalmente.

Depois de trabalhar bem este aspeto e de me aperceber de que o aluno começava a verbalizar, introduzi fichas de associação de palavras, ou seja, nestas ele teria que rodear (numa lista de palavras variadas) as palavras que continham somente o seu nome (completo). Aos poucos o aluno foi conseguindo executar a tarefa com sucesso, igualmente de acordo com o seu estado de espírito e vontade de trabalhar.

Intercalando com este tipo de tarefas trabalhei variados tipos de jogos de associação, tinha a imagem e a respetiva palavra por baixo. Nestes jogos, o aluno associava as imagens a cores (todas as imagens continham já as palavras, para que se fosse familiarizando com elas), formas, tamanhos ou ações. Deste modo, abordei imensos conteúdos, desenvolvendo não só o português mas também o estudo do meio e a matemática.

Outros conteúdos que trabalhei com o aluno foram as vogais, já introduzidas pelas professoras. Assim sendo, pronunciava-as consigo e fazia-o a ele enumerar todas as vogais sozinho, tarefa que já fazia com distinção e bastante prazer.

Em termos de escrita o mais longe que fui com ele, tal como foi possível, foi sublinhar o seu nome completo e alguns grafismos, para que começasse assim a desenvolver a sua motricidade, melhorando a sua precisão e destreza.

Quando estava cansado para fazer este tipo de trabalhos eu aproveitava-me da sua atividade favorita (brincar com a plasticina) para trabalhar o que desejava, como por exemplo algumas vogais e nomes. Eu moldava e ele identificava, como por exemplo, moldava a palavra com o seu nome e ele identificava-o. Outra atividade era ir para o quadro sublinhar os grafismos com o seu dedo. Aqui, eu escrevia e ele sublinhava passando o seu dedo em cima do que eu tinha escrito, como o nome, as vogais, alguns números, grafismos etc.

A oralidade já foi mais trabalhada, também com a ajuda do programa informático intitulado de “Mimocas”, que oferece uma variedade de jogos, nomeadamente de associação de imagens a sons (por exemplo, associar um animal ao seu som). Com a ajuda deste programa o aluno começava a verbalizar algum vocabulário ao mesmo tempo que se divertia, pois adorava trabalhar com este programa e fazia-o muito bem. Este programa revelou ser muito apelativo para o aluno, pois este conjugava as imagens com os sons, o que despertava a atenção especial do aluno.

Muitas das vezes, nos seus momentos de quebra de trabalho, em que demonstrava estar cansado, aproveitava para trabalhar a expressão plástica, fazendo recortes com ele de formas geométricas, do seu nome,

de números, do corpo humano, de variados elementos. Permitia-lhe também que fizesse um desenho livre e o pintasse como mais gostasse, com lápis e canetas de feltro ou mesmo com um pouco de tinta. Moldava também a sua plasticina, fazia colagens variadas e rasgava bocados de papel, formando bolinhas (trabalhar a motricidade fina).

Tal como Paulo Teixeira (1991, p. 185) nos indica, “Através da expressão plástica, as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais encontram um importante meio de exprimir as suas ideias e os seus sentimentos mais profundos, ajudando-os no seu processo de auto-afirmação e auto-estima”, logo é importantíssimo permitir que as crianças (não só as de necessidades educativas especiais, mas especialmente estas) se expressem deste modo, para que se possam “soltar” e afirmar-se. Assim sendo, a sua autoestima e confiança em si próprias melhorará visivelmente, trazendo ainda o benefício de desenvolver a sua motricidade fina ao nível da coordenação, precisão e destreza, ajudando o aluno a progredir gradualmente no que toca a estes aspetos. Por vezes, as obras destes alunos podem ser mesmo consideradas o espelho das suas almas.

Relativamente aos conceitos numéricos, os objetivos que se impunham no CEI do aluno consistiam na retenção e nomeação de dígitos e números e ainda no conhecimento de conceitos de quantidade e número. Como tal, o tipo de trabalho que fui desenvolvendo com ele abrangia o recurso a materiais manipuláveis do seu quotidiano. Um exemplo foi o uso de feijões para quantificar os números: este tinha que, a cada número escrito, acrescentar a respetiva quantidade recorrendo aos feijões. Outra vertente deste mesmo exercício foi realizada usando uma caixa de ovos, pintando-se cada espaço de ovo e indicando-se,

respetivamente, os números de 1 a 4. Aqui, o aluno teria que colocar a quantidade certa de objetos, de acordo com o número em questão.

Com ele, desenvolvi também a contagem progressiva pelos dedos, o aluno ia levantando os seus dedos de acordo com o número em questão, sempre até ao número quatro.

Os restantes exercícios assentavam na mesma base que os anteriormente referidos, sendo que, por vezes, o aluno tinha que cortar e colar elementos, formando conjuntos, de acordo com as quantidades pedidas, como, por exemplo, formava um grupo de 4 quadrados, recortando os quadrados e colando-os à frente do número quatro.

Relativamente ao estudo do meio, fui desenvolvendo atividades alusivas à constituição do corpo humano, recorrendo essencialmente a um flanelógrafo com dois bonecos (um menino e uma menina), aos quais o aluno tinha que colocar a cabeça, tronco e membros nos devidos lugares para que estes ficassem devidamente formados. Tinha ainda que vestir os bonecos de acordo com o seu género (feminino e masculino). Ainda com o flanelógrafo aproveitei para trabalhar o estado do tempo, através de diversas imagens alusivas ao tempo e de roupas para vestir os bonecos de acordo com o tempo.

Numa palavra, sempre que era possível, este aluno desenvolvia a mesma atividade que os seus colegas, nomeadamente quando se fazia jogos, como o jogo da mímica e em expressões artísticas, que desenvolvia sempre o mesmo trabalho com os colegas e trabalhava também a par com eles.



#### **4.2.3. Conhecimento adquirido**

Como conhecimento adquirido das minhas experiências-chave levo o conhecimento que obtive no que toca ao caso em específico do aluno com T21. Aprendi que é necessário ter muita paciência, compreensão e carinho para conseguir desenvolver um bom trabalho com um aluno portador desta doença. Foi também necessário manter pulso firme com este aluno, pois como ainda não apresentava regras de saber estar, fazia tudo o que queria e não admitia que ninguém desconhecido se impusesse à sua própria vontade.

Compreendi que é necessário avaliar bem e conhecer estes alunos antes de desenvolver um trabalho específico com eles, pois só depois de os conhecer e de ter noção das suas capacidades é que é possível traçar um Currículo Especial Individualizado, que complemente todos os objetivos a cumprir durante o ano letivo.

Outra competência adquirida foi o uso da metodologia de ensino e aprendizagem proposta por Cerro & Troncoso (2004) de leitura e da escrita para portadores de síndrome de Down, que eu desconhecia. Esta metodologia, como referi anteriormente, assenta em três etapas. Tendo em conta o método de leitura e escrita de Cerro & Troncoso (2004, pp. 159-160), a primeira etapa vai dos 3 aos 6/7 anos e consiste na perceção global e reconhecimento de palavras escritas com compreensão do seu significado. A segunda etapa consiste na aprendizagem de sílabas, em que o objetivo fundamental é que o aluno compreenda que existe um código que nos permite aceder a qualquer palavra escrita não aprendida anteriormente, sendo aqui desenvolvida a consciência fonológica. Como esta etapa é tão complexa é dividida em dois níveis.

O primeiro nível vai dos 6 aos 8 anos, onde se pressupõe os seguintes objetivos e materiais:

- Composição de palavras conhecidas com as sílabas escritas em peças de madeira: com e sem modelo;
- Composição de palavras com um número determinado de sílabas escritas;
- Composição de palavras por ditado, com as sílabas que estão escritas;
- Conhecimento progressivo de todas as sílabas diretas, através da leitura global de novas palavras escolhidas expressamente com este fim;
- Aumento do número de palavras que lê globalmente: adjetivos, conjunções e advérbios. Devem incluir-se algumas palavras com sílabas travadas e inversas;
- Aumento do comprimento das frases que lê e que compõe;
- Utilização ocasional de cartilhas para fazer revisão, reforçar e generalizar conhecimento das sílabas;
- Aumento do número de páginas e de palavras do abecedário pessoal;
- Iniciação ao conhecimento de sílabas travadas.

O segundo nível, que vai dos 8 aos 10 anos, complementa os seguintes objetivos:

- Iniciação ao conhecimento das sílabas inversas;
- Leitura rápida de sílabas diretas apresentadas uma a uma: “olha e diz”;

- Leitura de livros do 1.º ano do 1.º ciclo, selecionados pelo seu conteúdo e apresentação;
- Leitura de contos comerciais com pouco texto;
- Execução de palavras cruzadas “pessoais” a partir de sílabas;
- Composição de palavras conhecidas com letras escritas em peças de cartolina ou de madeira, com modelo;
- Leitura rápida de sílabas travadas e inversa: “olha e diz”;
- Soletração de palavras simples;
- Iniciação ao conhecimento de palavras com grupos consonânticos;
- Iniciação ao uso de dicionários infantis;
- Leitura de frases que a criança dita ao adulto e este escreve;
- Resposta oral de perguntas sobre a leitura;
- Leitura e ordenação sequencial de cenas de uma história;
- Conhecimento dos grupos consonânticos.

Uma vez que o aluno tenha compreendido em que consiste o ato de leitura propriamente dito e que conheça a sua mecânica passa-se à terceira etapa, que consiste no aperfeiçoamento da leitura. Aqui, o grande objetivo é que o aluno leia textos progressivamente mais complexos, que lhe permitam:

- a) Fazer um uso prático e funcional das suas capacidades de leitura;
- b) Usar a leitura como uma atividade lúdica de informação e de entretenimento nos seus momentos de lazer;
- c) Aprender, em sentido amplo, através da informação escrita.

Apesar de ter ficado a conhecer este método apenas trabalhei a primeira etapa com o aluno.

Concluindo, é necessário ter muita paciência e calma na condução destes alunos para os objetivos e é necessário certificarmo-nos de que não os cansamos nem os levamos à exaustão com a insistência nos mesmos exercícios, pois isso pode levá-los à desmotivação e, logo, a regredir no seu processo de aprendizagem da leitura e escrita e também de outras competências e conteúdos.

É necessário lidar com estes alunos com muita calma, paciência, carinho, aceitação, compreensão, persistência e firmeza. É necessário recompensá-los e puni-los, de modo a que compreendam também as diferenças entre comportamentos desejáveis e indesejáveis.

Foi gratificante passar pela experiência de conhecer e trabalhar com um aluno portador de trissomia 21 e sinto que consegui alcançar com este alguns dos objetivos propostos pelo seu CEI.

## **5. Reflexão em torno do meu itinerário de formação**

Em suma, posso afirmar que este estágio foi o mais importante de todos no meu percurso académico, pois revelou-se bastante diferente daquilo que eu esperava. Diferente no sentido em que uma coisa é observar, outra completamente diferente é intervir. Embora já tivesse intervindo algumas vezes ao longo da licenciatura de Educação Básica, nunca foi exigido o mesmo que desta vez, traduzindo-se assim no primeiro estágio de intervenção. Senti-me como se já tivesse no terreno e aqui tive um bom vislumbre daquela que escolhi para minha profissão. Foi importante para mim ser responsabilizada por todos os processos que um professor passa até transmitir o conhecimento aos seus alunos, ou seja, passar pela fase da análise das metas de aprendizagem, programas e pela análise de conteúdos programáticos a desenvolver, planificar as aulas com base nos documentos anteriores e fazê-lo de acordo com as especificidades da minha turma.

Esta revelou ser uma tarefa bastante complexa ainda, pois tendo em conta que a minha turma era bastante heterogénea (havia alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos de necessidades educativas especiais, alunos mais avançados nas aprendizagens relativamente aos restantes colegas e ainda alunos com muitas facilidades de aprendizagem mas completamente insubordinados e com problemas familiares complexos), tive que pensar nos alunos em específico e não só no geral. Cada aluno tinha as suas próprias dificuldades e facilidades, no entanto associado a esta disparidade entre os elementos estava o mau comportamento geral.

Estas dificuldades só me fizeram evoluir, pois ao ter que recorrer a diversas estratégias de contorno de mau comportamento, comecei a sentir

uma maior facilidade em controlar e conduzir a turma, o que se revelou uma mais-valia para o cumprimento da minha planificação. Sem dúvida que as maiores dificuldades que eu senti foram a este nível, de controlo comportamental, de gestão de tempo e ainda no que respeita à explicação de alguns conteúdos propriamente ditos.

Com o tempo, fui desenvolvendo estratégias que me ajudaram a contornar as minhas dificuldades, nomeadamente em relação à gestão do tempo. Comecei por impor limites temporais a mim própria e aos alunos, de modo a que facilmente resolvi essa questão. No que respeita à introdução e explicação de alguns conteúdos, senti necessidade de fazer muita pesquisa e também de debater determinadas questões com a professora cooperante, com o professor supervisor e com as minhas colegas, de modo a encontrar a melhor estratégia possível para que a minha mensagem fosse recebida com sucesso pelos alunos. Quando não resultava, era necessário colocar em prática outra estratégia. Como tal, foi muito importante desenvolver a minha capacidade de previsão aquando da elaboração da planificação, para que quando estivesse a lecionar não ocorressem situações inesperadas que não fosse capaz de resolver e que prejudicassem os meus alunos.

Outro grande ponto de referência que levo do estágio foi perceber que a motivação não deve ser facultada em exagero, pois provoca demasiada distração e quebras no trabalho, como me foi ensinado pela professora cooperante. Numa turma de 1.º ciclo, como a minha, pode ser dada uma motivação (teatro de fantoches, vídeos, entre outros), mas nunca deve ser dada uma motivação por cada área, pois a dispersão dos alunos revela-se. Como tal, o mais indicado seria, sempre que possível, fazer uma articulação interdisciplinar e recorrer a uma motivação que abrangesse o dia inteiro (como, por exemplo, o conto de uma história,

recorrendo ao uso de fantoches, articulando o português, a matemática, o estudo do meio e as expressões). É de salientar que me refiro especificamente à minha turma, pois cada turma tem as suas próprias especificidades e não é possível generalizar este aspeto.

Incidindo novamente na questão comportamental, compreendi que é importante recorrer ao uso de reforços positivos e, ainda, a alguma punição, quando justificado, de modo a combater questões de insubordinação, distração, de falta de confiança e também falta de autoestima e timidez, pois no que diz respeito a estes últimos três tópicos, julgo ser muito importante motivar alunos que padeçam destas três características, com o fim de que os mesmos evoluam e se desenvolvam confiantes em si próprios e no seu trabalho.

Concluindo, a minha turma foi rica em oportunidades para mim, pois contactar com uma discrepância de personalidades e problemáticas diferentes enriqueceu-me enquanto futura professora. Os alunos são a nossa prioridade e, como tal, devemos sempre conhecê-los bem e estar atentos a todos, não descurando nenhum e gerando sempre um clima relacional positivo e igualitário entre toda a turma, ou seja, na sala de aula teremos de ser “um por todos e todos por um”.





**CAPÍTULO III – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO  
2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



## **1. Caraterização do Contexto de Intervenção em 2.º Ciclo do Ensino Básico**

### **1.1. Caraterização da escola**

A instituição onde estagiei trata-se de um colégio semiprivado de cariz católico. Este Colégio pertence à Congregação de S. José de Cluny, tendo como sua fundadora Ana Maria Javouhey.

Esta instituição de educação formal localiza-se na região centro do país, tendo uma vista privilegiada sobre o rio. Na sua área circundante é possível encontrar diversos estabelecimentos comerciais e outros serviços, podendo considerar-se esta uma zona privilegiada da cidade.

Para além da sua localização, o colégio tinha para oferecer ótimas condições, visto que as suas infraestruturas se encontravam em ótimo estado de conservação. A instituição dispunha de um bar, cantina e refeitório, uma biblioteca, laboratórios de ciências, ginásio, capelas, zonas de convívio dos alunos, nomeadamente um pátio, anfiteatro, enfermaria, secretaria, sala de dança, sala de audiovisuais, sala de diretores de turma, Gabinetes da Direção, reprografia, Gabinete de apoio à Direção, sala de teatro, sala de artes. As suas salas de aula (embora algumas fossem demasiado pequenas) estavam devidamente equipadas com projetor, quadro branco, quadro interativo e um móvel para guardar materiais dos alunos. Tinha salas destinadas ao ensino de música e ensaios, também devidamente equipadas e ainda salas de informática.

Este colégio acolhia todos os níveis de ensino, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário. Enquanto escola católica, assentava em três vertentes, igualmente privilegiadas, sendo elas: escola, religião e cultura. No que respeita a vertente 'escola', é fomentada uma educação

para a excelência em todos os domínios, quer científicos quer pessoais. Relativamente à religião, o colégio pretende formar os alunos no sentido religioso da vida. Por fim, no que toca à vertente cultural, pode dizer-se que esta tem um grande destaque, sendo que todos os anos o colégio acolhe um tema que será promovido e trabalhado ao longo do ano letivo. Este tema é renovado todos os anos e promove sempre a interdisciplinaridade.

Para além do facto de acolherem um tema cultural anual, esta instituição tinha uma forte aposta nas atividades extracurriculares, oferecendo atividades no âmbito do desporto, como o voleibol, o futebol e o judo; na área científica, com o espaço ciência viva; na área das línguas, com o inglês, francês e espanhol; no campo das TIC, oferecia ainda aulas de informática e multimédia; na dança, com o ballet, ginástica artística e dança contemporânea; e por fim, na música, com a oferta de aulas de piano, canto, bateria e outros instrumentos de percussão, existindo também diversos *ensembles*.

É de salientar que entre estas áreas havia sempre uma relação interdisciplinar e um apoio mútuo, pois cada audição de dança (por exemplo) era musicada pelos *ensembles* do colégio, produzida pelos alunos de multimédia e informática, e etc. Era notável o esforço, empenho e cooperação existente entre todos os professores do Colégio.

No que respeita ainda às ideologias, crenças e princípios do colégio, este tem um ideário, que nos demonstra que esta instituição se identifica com os princípios educativos que dão prioridade à dignidade da pessoa humana em todas as suas dimensões. Nesta linha de orientação, o colégio reconhece como suas fontes primordiais a Bíblia, os documentos da Igreja sobre educação, a ação e testemunho da vida da fundadora, o carisma da Congregação, a tradição documental da Congregação e

também a Declaração Universal dos Direitos do Homem. No seguimento dos princípios de Ana Maria Javouhey e das Irmãs de S. José de Cluny, alicerçam a ação educativa em três grandes dimensões: ontológica, axiológica e neológica.

A dimensão ontológica preocupa-se com o desenvolvimento de todas as potencialidades de carácter transcendente humano, mais concretamente, o Saber Ser, Saber Fazer e Saber Estar. Na dimensão axiológica, os educandos são orientados para a vivência dos valores de transcendência e humanidade que dignificam a pessoa e lhe conferem autoridade moral. Na dimensão neológica é visada uma educação para a excelência do saber, tendo como principal objetivo a aquisição sedimentada do conhecimento integrado numa compreensão espiritual.

## **1.2. Caraterização da turma do 5.º ano**

A turma que me foi atribuída para a minha prática de intervenção nas áreas de Português, Matemática e Ciências da Natureza, era do 5º ano, pertencente ao 2º Ciclo de Ensino Básico. Esta turma era constituída por 24 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Estes alunos tinham idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, perfazendo uma média de 10 anos até ao final do ano letivo.

Todos os alunos frequentaram o Ensino Pré-escolar, sendo que apenas 4 alunos estavam a frequentar aquele Colégio pela primeira vez.

Nesta turma, não existiam retenções nem alunos com idade fora da escolaridade obrigatória. Inicialmente, não foram identificados alunos com necessidades educativas especiais. Mais tarde, um aluno foi diagnosticado como um problema de Dislexia. Apenas um aluno usufruiu de apoio educativo. É também de salientar que nenhum aluno beneficiou dos Serviços de Apoio Socioeducativo.

Relativamente às preferências dos alunos, a grande maioria demonstrou ter como disciplinas favoritas Matemática (18 alunos), História e Geografia de Portugal (10 alunos), Ciências da Natureza e Educação Física (ambas como preferência de 10 alunos), revelando gostar menos de Português (10 alunos indicam não gostar desta disciplina), Inglês e Ciências da Natureza (ambas com 5 alunos). Todos os alunos demonstram interesse e desejo de prosseguir os seus estudos até ao Ensino Superior.

Através da análise do Projeto Curricular de Turma é também possível verificar que, em termos de modos de trabalho, os alunos elegem como preferência as aulas que envolvam recursos materiais de áudio e vídeo e também privilegiam o trabalho de grupo. Em termos de tipos de

professores mais apreciados, os alunos elegem os que são simpáticos, divertidos e, ao mesmo tempo, igualmente exigentes.

Quanto aos seus encarregados de educação, a grande maioria dos encarregados obedece à tipologia de mãe (18), sendo os restantes pais (6). Em termos de idade, embora estas sejam compreendidas entre os 30 e os 50 anos, a grande maioria dos encarregados de educação tinha entre os 41 e os 50 anos. Os restantes pais tinham também uma média de idades compreendida entre os 41 e os 50 anos.

Quanto às habilitações académicas dos pais, a grande maioria revelou ser licenciado, existindo apenas um pai com habilitação académica de 9º ano de escolaridade, outro com o 11º ano, outros dois com o 12º ano e ainda quatro pais com Mestrado ou Doutoramento. Todos os pais tinham contratos laborais a tempo indeterminado à exceção de um pai e de uma mãe, que são patrões. O nível sociocultural de todos os alunos era, pois, predominantemente alto.

Quanto ao seu agregado familiar, apenas um aluno apresentava agregado monoparental, sendo que todos os restantes tinham biparental. Existiam 17 alunos com um agregado biparental com um irmão e 5 alunos com um agregado biparental com mais que um irmão.

No que respeita às atividades extracurriculares todos os alunos frequentavam pelo menos uma, sendo as mais concorridas o futebol (com 10 alunos), a natação (com 7 alunos) e o inglês (com 5 alunos). Para além destas, os alunos frequentam judo (1 alunos), basquetebol (1 aluno), Ballet (4 alunas), Ginástica (4 alunas), ténis de mesa (1 aluno), golf (1 aluno), francês (2 alunos), piano (2 alunos), formação musical (2 alunos), catequese (4 alunos) e escuteiros (2 alunos).

Finalmente, no que respeita às reações discentes face à escola, a totalidade revelava gostar da escola. A grande maioria revelava também

gostar de estudar, apenas existindo um aluno que indicou não gostar de estudar.

Concluindo, esta era uma turma socioculturalmente privilegiada, bastante ativa e dinâmica, muito empenhada, interessada e participativa.

### **1.3. Caraterização da turma do 6.º ano**

A turma que me foi atribuída para a minha prática de intervenção a História e Geografia de Portugal foi uma turma do 6º ano (Turma C), pertencente ao 2º Ciclo de Ensino Básico.

Esta turma era constituída por 28 alunos, sendo 14 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Estes alunos tinham idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos, perfazendo uma média de 12 anos até ao final do ano letivo.

No 6º C, não existiam alunos que estivessem a frequentar o colégio pela primeira vez nem retenções, sendo de salientar que todos os alunos frequentaram também o ensino pré-escolar. Relativamente às atividades extracurriculares, todos os alunos frequentavam pelo menos uma.

Num questionário preenchido no início do ano letivo, os alunos revelaram alguns dos seus desejos e gostos, nomeadamente todos demonstraram querer prosseguir os seus estudos até ao Ensino Superior. Quanto às disciplinas favoritas, os alunos indicaram Matemática (15 alunos), Português (12 alunos) e História e Geografia de Portugal (9 alunos), já como menos apreciadas os alunos apontaram a Matemática (8 alunos), o Inglês (7 alunos) e também o Português (5 alunos).

Relativamente aos modos de trabalho pedagógico preferidos, os alunos indicaram como preferência o trabalho a pares (12 alunos), as



aulas com material de áudio e vídeo (9 alunos) e ainda os trabalhos de grupo (8 alunos). Quanto aos tipos de professor mais apreciados, os alunos revelaram ser os professores simpáticos, amigos e, ao mesmo tempo, competentes.

No que diz respeito aos encarregados de educação, através da análise do Projeto Curricular de Turma, foi possível verificar que a grande maioria dos encarregados de educação obedecia à tipologia de mãe (22), existindo também 5 pais e 1 tio. A maioria tinha idades comprimidas entre os 41 e os 51 anos (14), existindo também encarregados de educação com idades entre os 30 e os 40 anos (12) e ainda com mais de 50 anos (2). Entre os encarregados de educação, 10 trabalhavam por conta própria e 18 por conta de outrem, sendo 18 efetivos, 1 contratado e 7 patrões. O setor de trabalho predominante era o terciário (27), existindo apenas um encarregado de educação pertencente ao setor secundário.

Quanto ao agregado familiar, 19 alunos tinham agregado biparental mais irmãos, 3 alunos tinham agregado familiar monoparental, 4 com outras constituições (mãe, pai e avô, tio tia e avô, mãe, pai, irmã e avó e ainda mãe, pai e avós) e 2 com agregado biparental.

No que respeita às habilitações académicas dos pais dos alunos, 25 pais e 27 mãe eram licenciados, existindo 3 pais e 1 mãe com habilitação académica de ensino secundário. Dos pais, 26 eram efetivos, 1 era contratado e outro desempregado. Das mães, 28 eram efetivas. O nível socioeconómico dos alunos podia ser considerado predominantemente alto.

Finalmente, quanto às reações discentes face à escola, todos os alunos revelaram gostar da escola e gostar de estudar. Nas aulas, foi

possível verificar isto, apesar da turma revelar, por vezes, ser um pouco barulhenta e distraída.

Concluindo, esta turma numerosa era também caracterizada por ser bastante dinâmica e por gostar muito de participar nas aulas, dando as suas opiniões e partilhando os seus testemunhos, embora tivesse algumas dificuldades em gerir o seu comportamento nos momentos de trabalho de grupo.

## **2. Intervenção Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.1. Português**

#### **2.1.1. Fundamentação das minhas práticas educativas**

No ensino do Português há diversos domínios a ter em conta, sendo eles a leitura e a escrita, a oralidade, a educação literária e a gramática. Estes domínios não devem ser dissociados, visto que se complementam. Devem antes ser trabalhados em conjunto, sempre que possível, pois uma aula rica é a que consegue conjugar todos, ou grande parte dos mesmos. Como tal, para planificar as minhas aulas tentei, sempre que possível, conjugar todos os domínios do Português.

Os primeiros pontos que tive em consideração na preparação destas minhas aulas foram os conteúdos que me foram destinados a lecionar e a referência às Metas Curriculares. Assim sendo, depois de aprofundar o conhecimento científico dos conteúdos, analisei as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, visto que “As Metas ora definidas constituem-se como o documento de referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa.” (Buescu et al., 2012, p. 4).

No que respeita à educação literária, o tipo de texto que lecionei foi o texto poético. De acordo com António Franco (1999, p. 57), a poesia promove “a descoberta gradual da magia de uma linguagem que persegue constantemente novas tonalidades para as palavras e novas perspetivas do mundo”. Como tal, é importante levar as crianças a gostarem de poesia e a verem-na de acordo com esta perspetiva e não como um tipo de texto enfadonho e de difícil compreensão, visto que é através das experiências

vivenciadas, do convívio com o misto de sensações e emoções experimentadas, que as crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia. De facto,

A emoção poética, estimulada pela observação da realidade, torna-se um convite caloroso para tentativas de criação – e à medida que as palavras ganham a força capaz de transmitir sentimentos e sensações, é a própria mestria no uso da língua que as crianças vão adquirindo (Franco, 1999, p. 64).

Para se ensinar poesia, é necessário saber apreciá-la primeiro e, para tal, “São necessárias a competência científica e a capacidade pedagógica para que a sua abordagem resulte, realmente, numa verdadeira educação de sensibilidade e do gosto, no desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade” (Franco, 1999, p. 19). Deste modo, julgo também ser importante que o/a professor/a seja detentor de gosto, sensibilidade e compreensão da poesia, para que possa assim transmitir estes sentimentos aos seus alunos

Segundo António Franco (1999, p. 56), “Uma estratégia para a abordagem da poesia pressupõe, desde logo, um cuidado especial na sua apresentação”, pelo que se torna fundamental introduzir, devidamente, a obra a estudar. No caso específico da minha prática interventiva, trabalhei *O Pássaro da cabeça*<sup>7</sup>. Antes de se iniciar o estudo da obra propriamente dita, ao apresentar-se a mesma através da observação e análise de elementos exteriores ao texto, como da capa e do título, é possível suscitar o interesse dos/as alunos/as. Deste modo, fazendo

---

<sup>7</sup> Esta obra é composta por uma coletânea de poemas infantis do autor Manuel António Pina, incluindo alguns publicados em outros livros seus, como *Gigões & Anantes* e *Tepluquê e outras Histórias*, sendo ilustrado pela pintora Ilda David. *O Pássaro da Cabeça* é sugerido pelas Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico, pertencendo à lista de obras e textos para a leitura orientada do 5.º ano de escolaridade.

inferências ao exterior da obra, através do paratexto, os alunos vão imaginando do que se tratará, que assuntos abordará o livro, ficando entusiasmados e curiosos para descobrir se o que imaginam corresponderá à realidade.

Como tal, a planificação da minha primeira aula de Português teve em consideração uma estratégia de apresentação da obra à turma, de modo a motivar e incentivar os/as alunos/as para o estudo da mesma. Nas minhas aulas, tentei sempre fomentar o gosto por este tipo de texto, pois segundo António Franco (Franco, 1999, p. 57) um “poema deve ser, antes de mais, um pretexto para o prazer da beleza e um motivo para o contacto com a língua”. Pretendi, assim, para além de estudar os poemas, utilizar os mesmos como estratégia para promover o aumento de vocabulário, a capacidade discursiva e argumentativa, e ainda a fruição estética e a criatividade na elaboração de textos pelos/as alunos/as.

Por sua vez, no que respeita à oralidade, tal como indica Emília Amor, “A condição fundamental para a aquisição/aperfeiçoamento de competências numa língua é o seu uso comunicativo - «aprende-se a falar, falando»” (Amor, 1993, p. 67). Dado isto, um dos domínios que tive sempre presente nas minhas aulas foi a oralidade, pois é bastante positiva a sua associação com qualquer um dos outros domínios. Uma vez que incidi no texto poético, tornou-se fulcral fomentar discussões, de modo a permitir que os alunos mostrassem os seus pontos de vista, opiniões, conhecimentos e crenças, de modo a que, também, pudessem utilizar e expor a sua experiência pessoal.

Incindindo agora sobre os domínios da leitura e escrita (estão intimamente ligados), pretendi promover e incentivar hábitos de leitura nos meus alunos, quer dentro quer fora da aula. Para que os alunos

adquiram estes hábitos, é importante motivá-los e proporcionar-lhes experiências que os façam adquirir o gosto pela leitura.

Como Inês Sim-Sim (2009, p. 1) nos diz, “Ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel.” Tendo isto em conta, é necessário incentivar os alunos a ler, não só a obra em estudo (*O pássaro da cabeça*), como outro tipo de textos. Para tal, iniciei o estudo desta obra com um trabalho individual de pesquisa: propus aos meus/minhas alunos/alunas que fizessem uma pesquisa sobre a obra e o autor da mesma, elaborando a respetiva biografia de Manuel António Pina.

Acentuando ainda a importância da leitura e da escrita, incentivei-os a elaborarem outras produções escritas (prosa e poesia), também com o intuito de que os mesmos as lessem perante a turma. Deste modo, puderam treinar a dicção, o ritmo e a musicalidade conferidos a um poema.

É de salientar ainda que para um/uma professor/a, a leitura não deve servir somente para ser avaliada. O/a professor/a deve, antes de mais nada, trabalhar a leitura para a compreensão. Assim sendo, como estratégia, utilizei sempre a leitura repetida (por mim e pelos/as alunos/as), silenciosa e em voz alta, para me assegurar de que os/as alunos/as compreendiam realmente o que liam, uma vez que os poemas em estudo não eram de fácil compreensão. Deste modo, os/as alunos/as, ao conseguirem compreender a mensagem transmitida por cada poema, adquiriram o gosto pela poesia.

Completando o que já foi dito e indo ao encontro da opinião de Madalena Contente, acredito que “A leitura e a escrita são actividades interligadas, de tal modo que uma boa adesão à leitura levará a uma escrita mais fácil” (Contente, 1995, p. 27). Partindo do pressuposto de

que os/as alunos/as eram detentores do gosto pela leitura e pelos poemas em estudo, na minha sequência de aulas, elaborei algumas oficinas de escrita, nomeadamente de escrita livre e criativa. Para tal, utilizei sempre como ponto de partida os poemas em estudo, impondo também algumas regras de escrita, através da entrega de um guião para a planificação do texto (ver Anexo). Ainda relativamente ao domínio da escrita, defendo a ideia proferida por Lola Xavier (1999, p. 202), que nos diz que o papel do professor dever ser o de:

(...) despertar para a leitura e para a escrita, sugerir rumos de trabalho, orientar o aluno no seu processo evolutivo, avaliando, sim, mas de modo formativo, permitindo que ele construa o seu próprio saber, neste caso, a sua escrita, intimamente ligada à sua formação cognitiva, cultural, social e ética.

Finalmente, no que respeita o domínio da gramática, proporcionei à turma um ambiente de aprendizagem pela descoberta, pois julgo ser muito mais interessante conduzir os/as alunos/as ao conhecimento do que somente o expor. Apesar disto, e tendo em consideração de que um dos princípios das Metas Curriculares, no que respeita ao ensino da gramática, nos indica que não há metodologias únicas, não recorri a uma só estratégia ou abordagem. Optei por ir variando, nomeadamente servindo-me das tecnologias de informação e comunicação (recorrendo ao *PowerPoint*) ou através de uma abordagem mais tradicionalista.

Outro dos aspetos que tive em conta na abordagem e aplicação da gramática foi a sua utilização sempre contextualizada (neste caso, com os poemas em estudo ou com situações de contexto diário dos alunos). Tive em consideração que “a partir das situações do dia-a-dia, situações

contextualizadas através de textos ou discursos, provoca-se nos alunos a problematização, a experimentação, o confronto de ideias, a análise, a exposição, a demonstração, a exemplificação, a argumentação e a aplicação das conclusões em exercícios e em textos escritos e/ou discursos orais” (Xavier, 2013, p. 146).

Concluindo, apesar de ter lecionado maioritariamente aulas de apenas quarenta e cinco minutos, esforcei-me para conseguir conjugar todos os domínios do português, para tentar motivar e incentivar o gosto pela poesia, provocar ambientes discursivos (como situações de discussão de turma) e também por conduzir os/as alunos/as ao próprio conhecimento.

### **2.1.2. Reflexão sobre as minhas práticas**

A minha prática educativa de Português ocorreu numa instituição privada de cariz católico, numa turma de 24 alunos do 5.º ano de escolaridade, tendo-se iniciado com a observação de aulas da professora cooperante. Esta fase foi crucial para a minha preparação de aulas, tendo em conta que “a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação de comportamento e da atitude do professor em formação” (Estrela, 1984, p. 60). Quero com isto dizer que, ao observar as aulas lecionadas pela professora cooperante, pude aprender de que modo lidar com a turma e quais as estratégias e metodologias mais indicadas à mesma, alterando um pouco as ideias que, inicialmente, tinha concebido para planificar a minha sequência de aulas.

Intervim após a fase da observação das aulas da professora cooperante. A minha prática educativa de Português foi constituída por



uma sequência de dez aulas, das quais três foram de 90 minutos e as restantes sete, de 45 minutos.

Uma vez que considero que para uma aula de Português ser considerada rica e significativa, é necessário que nesta estejam contemplados todos os domínios previstos pelas Metas Curriculares (Leitura e Escrita, Oralidade, Educação Literária e Gramática), tive o cuidado de planificar sempre as minhas aulas tendo em vista todos estes domínios. Dado que uma grande maioria das minhas aulas eram de 45 minutos, nem sempre foi possível incorporá-los em todas, como tal, optei por planificar as minhas aulas por sequências, ou seja, iniciava sempre uma sequência de aulas com a leitura e análise oral (externa e interna) do poema em estudo, seguindo-se a resolução individual de uma ficha de interpretação do texto e, para terminar, oficina de escrita ou gramática. Como esta sequência demonstrou ser viável e positiva na minha primeira semana de intervenção, prossegui com este esquema até ao final do meu estágio.

Tal como já referi anteriormente, o tipo de texto a lecionar foi o texto poético, mais especificamente uma das obras literárias de Manuel António Pina, intitulada *O Pássaro da cabeça e mais versos para crianças*. Como julgo ser importante contextualizar a obra antes de se iniciar o seu estudo, previamente à minha primeira aula, solicitei que os/as alunos/as fizessem uma investigação sobre o autor, redigindo uma breve biografia do mesmo, com o intuito de, na aula seguinte, algumas serem lidas pelos/as alunos/as. Deste modo, na primeira aula, foram apresentadas perante a turma algumas das biografias. Esta tarefa foi bastante importante, pois para além de ser fundamental que os/as alunos/as contactem com outro tipo de textos, é também necessário que saibam como e onde pesquisar. Ao analisar algumas das biografias,

deparei-me com bastantes informações erróneas relativamente à vida e obra do autor, tendo que corrigir e alertar os/as alunos/as para os sites nos quais efetuaram as pesquisas e para a importância de pesquisar em diversas fontes, não se restringindo somente à internet.

Após a leitura das biografias, e uma vez que os/as alunos/as já sabiam que iríamos trabalhar o texto poético, escrevi no quadro o título do livro (*O pássaro da cabeça*), questionando-os de seguida relativamente ao seu significado. Esta exploração correu bastante bem, pois os/as alunos/as foram muito participativos e perspicazes. De seguida, por baixo da frase anterior, escrevi a frase “o pássaro na cabeça”, perguntando aos alunos quais seriam as diferenças entre ambas as frases. Na minha opinião, acredito ter explorado bem esta questão, de modo a alertar a turma para a diferença que uma palavra pode fazer.

Uma vez que estava a introduzir a obra, o primeiro poema que optei por estudar foi precisamente “O pássaro da cabeça” e, sendo que já tinha recorrido à exploração do seu título com os/as alunos/as, procedi à sua análise interna, tendo analisado o poema de estrofe em estrofe. Esta minha estratégia tornou-se, na realidade, no ponto crítico da minha aula, pois quando me apercebi do pouco tempo que me restava, comecei a apressar a análise do poema.

Refletindo sobre esta primeira aula, apercebi-me de que cumprir uma planificação não é o mais importante, mas sim certificarmo-nos de que os conhecimentos transmitidos ficam bem alicerçados. Deste modo, nas minhas aulas, sempre que surgiam situações semelhantes, optei por cimentar bem o conhecimento transmitido e deixar o que não conseguia cumprir para a aula seguinte.

Esta foi uma situação bastante interessante, que me fez refletir sobre a importância e necessidade que um professor tem de preparar bem

as suas aulas, de prever possíveis adversidades e de se adaptar às situações. Segundo Albano Estrela (1984, p. 28), um professor “deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação”, como tal, ao longo da minha intervenção pedagógica, fui adquirindo esta destreza e aprendendo a gerenciar melhor este tipo de dificuldades.

Como esta obra não era de compreensão fácil e imediata, senti necessidade de traçar algumas estratégias que me ajudassem a encaminhar os/as alunos/as para a compreensão do texto, nomeadamente, iniciar sempre o estudo dos poemas fazendo inferências aos mesmos, apelando e estimulando a imaginação e raciocínio dos alunos. Utilizei, como principal recurso, o questionamento e imagens.

Os poemas que lecionei foram os seguintes: “O pássaro da cabeça”; “Era uma vez”, “Para cima e para baixo”; “Coisas que há que não há” e “A cabeça no ar”. Em alguns, escrevi o título no quadro e questionei os/as alunos/as, até que eles pudessem chegar ao tema do poema, noutros, coloquei uma imagem alusiva (como, por exemplo, no poema “Para cima e para baixo”, coloquei uma imagem com duas setas: uma para cima e outra para baixo), questionando-os ao mesmo tempo. Esta estratégia foi um dos pontos fortes das minhas aulas, pois ajudou-me a encaminhar a turma à compreensão dos poemas e também a adquirirem o gosto por eles, visto que o entusiasmo pela descoberta era estimulante e motivava os/as alunos/as.

É de salientar também que uma das dificuldades que senti no estudo destes poemas foi o controlo e gestão do tempo, pois como a grande maioria das aulas era de 45 minutos, não me era possível trabalhar a leitura expressiva com todos os alunos. Como tal, optei por escolher, em cada aula, dois/duas alunos/alunas para lerem um dos poemas perante

a turma. Solicitei sempre que dois/duas alunos/alunas estudassem o poema dado na aula para a aula seguinte.

Uma vez que não era possível todos lerem em cada aula, após as inferências, eu procedia à leitura expressiva do poema. Como os/as alunos/as gostavam da minha leitura expressiva, e como acredito ser importante recorrer a uma segunda leitura para a compreensão do texto, eu lia sempre uma segunda vez, solicitando que me acompanhassem em silêncio. Esta estratégia também resultava, pois senti que os/as alunos/as compreendiam o texto. Reforçando esta ideia, tal como José Franco (1999, p. 70) sublinha, “ouvir um poema é uma actividade que normalmente produz nas crianças uma espécie de encantamento e lhe provoca um desejo de reprodução do que ouviu.”

Quando surgiam algumas dificuldades de compreensão, com as questões que ia colocando, encaminhava os alunos para a compreensão. Esta estratégia foi fundamental, pois de acordo com a perspectiva construtivista, ao/à professor/a cabe o papel de encaminhar os seus alunos ao próprio conhecimento, ao invés de apenas o transmitir. Os/as alunos/as demonstravam ficar mais entusiasmados ao chegarem às conclusões por eles próprios, visto que se sentiam agentes fundamentais no seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Após a leitura e análise interna e externa dos poemas, solicitava sempre a resolução individual de uma ficha de interpretação do texto, sendo a mesma corrigida de seguida em grande grupo. Esta ficha contemplava questões e exercícios relativos à interpretação dos poemas, contendo sempre novas questões para além das colocadas aquando da sua análise interna e externa.

Como na primeira ficha de interpretação não impus um limite de tempo de resolução à turma e optei por ir lendo e resolvendo questão a

questão, acabei por perder a aula inteira com a mesma, sem conseguir corrigir na totalidade no final, visto que os alunos não se sentiam responsabilizados pelas suas tarefas e estavam constantemente a colocar dúvidas. Compreendendo a importância da atribuição de limites temporais e da atribuição de normas de trabalho, assim, nas aulas seguintes, atribui limites temporais aos alunos, dando-lhes também outras indicações. Inicialmente, analisava a ficha em conjunto com eles e ia esclarecendo as possíveis dúvidas, de modo a que não estivessem sempre a colocar questões e a interromper o trabalho. Deste modo, sentiam-se responsabilizados pelas suas tarefas, tendo de cumprir e resolver as mesmas de acordo com as indicações dadas. Os/as alunos/as passaram a trabalhar com mais concentração, afino e responsabilidade, respondendo individualmente a todas as questões, demonstrando também um nível de concentração bem superior à minha primeira experiência.

Senti que as fichas de interpretação eram fundamentais, pois serviam para colmatar tudo o que já tinha sido falado e corrigir possíveis dúvidas que pudessem ainda existir. Para além disto, indo ainda ao encontro da ideia da aula ideal (aula que contempla todos os domínios previstos pelas Metas Curriculares), era importante introduzir nas aulas sempre algum suporte escrito, ainda que nem sempre fosse possível recorrer à oficina de escrita.

No que concerne ao domínio da escrita, no final de cada sequência de aulas propus aos/às alunos/as uma oficina de escrita, para a qual entregava sempre um guião orientador. Apesar de ser um “dever do professor de Português conduzir os/as alunos/as à liberdade de escrita” (Martins & Vaz, 1992, p. 41), é importante também dar alguma orientação aos mesmos, de modo a que os seus textos estejam devidamente estruturados. Assim, ao entregar-lhes o guião, eram

obrigados a planificar o seu texto, conseguindo também, deste modo, treinar “a adequação entre a produção escrita e uma correta organização e articulação de ideias, promovendo o enriquecimento vocabular e a prática da sua estilização, propondo actividades criativas e ajudando a germinar as sementes de originalidade que vão aparecendo” (Martins & Vaz, 1992, p. 41). Estes guiões, tal como eu previa, revelaram-se essenciais para a organização das ideias e estruturação do texto.

Uma das actividades de escrita que levei a cabo foi a elaboração de um texto narrativo e de dois textos poéticos, alusivos aos temas em questão. Como actividades criativas, em conjunto com a minha colega de grupo, criámos o livro de poemas do 5.ºA. Neste livro, foram contemplados todos os poemas elaborados pelos alunos, tendo sido oferecido à turma no final do estágio.

Este livro de poemas foi um dos pontos mais fortes da minha intervenção, pois os/as alunos/as, sem saberem, estavam a colaborar para a sua surpresa, criando poemas criativos alusivos aos temas abordados pelas obras lecionadas (*O pássaro da cabeça* e *A cavalo no tempo*). Como distribuímos sempre um guião de elaboração dos mesmos para a organização da sua estrutura e apresentação, e como entregámos folhas específicas para a entrega dos poemas (folha tipo papiro), suscitámos o interesse e curiosidade dos/as alunos/as para o que estaríamos a preparar. No final, quando entregámos o Livro de Poemas do 5.ºA à turma, a reacção foi bastante positiva, visto que os alunos ficaram bastante emocionados e felizes com a surpresa (ver Anexo XVIII). Penso que foi uma ótima estratégia que criámos, pois é importante que os/as alunos/as sintam que os seus trabalhos são valorizados e apreciados, de modo a que continuem a semear e cultivar o interesse pela escrita.

Quanto à leitura, tal como já referi anteriormente, sempre que o estudo de um poema era iniciado, eu procedia à leitura expressiva do poema em voz alta duas vezes, solicitando aos/às alunos/as que seguissem a leitura silenciosamente. Para treinar a expressividade e musicalidade conferidas a um poema, em cada aula, dois/duas alunos/as liam e declamavam o poema dado na aula anterior. Para além disto, no final da composição e dos poemas elaborados, destinei sempre uma aula para a leitura dos mesmos perante a turma. Uma vez que a maioria das minhas aulas era de 45 minutos, esta foi a estratégia que encontrei de modo a não descuidar a leitura, sendo que a mesma tem um papel fundamental no que concerne ao texto poético. Julgo ter sido uma estratégia inteligente, pois deste modo consegui trabalhar devidamente o domínio da leitura e escrita com os meus/minhas alunos/as, fazendo também com que sentissem que o seu empenho é valorizado e apreciado, uma vez que o podiam partilhar com toda a turma os seus textos.

É ainda de referir que, como pretendi fugir um pouco às aulas tradicionais de português, numa das aulas, optei também por trabalhar o texto poético em conjunto com o texto narrativo. Nesta aula, foram confrontados o texto narrativo de José Eduardo Agualusa, “A menina que queria ser maçã”, e o poema de Manuel António Pina, “Coisas que há que não há”. Foi muito interessante proporcionar este ambiente de intertextualidade aos/às alunos/as, pois foi uma aula que os estimulou e apelou à sua imaginação. Aqui, foram partilhadas opiniões, sonhos e crenças, tendo a turma demonstrado compreender bastante bem as mensagens inerentes a cada texto.

Na minha opinião, foi bastante interessante a escolha do texto narrativo a lecionar a par com o texto poético, visto que o primeiro completava a ideia transmitida pelo segundo. Com esta aula, concluí que

a intertextualidade é muito importante e benéfica, pois proporciona um ambiente rico sobre tipologias textuais, permitindo que os/as alunos/as leiam, ouçam e experienciem, começando a ser capazes de relacionar os diversos textos.

No que à gramática diz respeito, como conteúdos, lecionei as preposições contraídas e a escansão dos poemas. É importante destacar que as Metas Curriculares não preveem a leção das preposições contraídas, ainda assim, este foi o conteúdo que lecionei. Segundo a professora cooperante, como as Metas Curriculares tinham entrado em vigor há relativamente pouco tempo, optou-se por fazer um paralelismo entre o Programa de Português do Ensino Básico e as Metas Curriculares. Deste modo, inicialmente eram dados os conteúdos gramaticais previstos pelas Metas Curriculares e, de seguida, completados com os do Programa de Português do Ensino Básico.

Para não me restringir somente a uma abordagem da gramática tradicionalista, optei por abordar estes conteúdos conjugando ambas as abordagens: pela descoberta e tradicional. No fim de analisar o poema “O pássaro da cabeça”, entreguei uma ficha de gramática aos alunos. Nesta ficha de trabalho constava o poema, mas com espaços em branco onde existiam preposições contraídas, com o objetivo de que os alunos compreendessem a importância que estas tinham no texto. Após isto, era pretendido que preenchessem os respetivos espaços em branco com as preposições contraídas (ainda sem saberem que eram contraídas). Terminada a tarefa, pedi-lhes que classificassem uma preposição simples, pedindo-lhes, de seguida, que classificassem uma preposição contraída. Como seria de esperar, os/as alunos/as não souberam classificar esta preposição, aproveitando então para lhes explicar em que consistia.



Para facilitar a compreensão deste novo conteúdo gramatical, recorri a um PowerPoint explicativo, auxiliando-me nele enquanto abordava esta temática. Terminada a minha explicação, como os/as alunos/as demonstraram compreender bem, prossegui para a elaboração de alguns exercícios, em que os/as discentes tinham de identificar as preposições contraídas, decompondo também as mesmas nos elementos que as formavam.

De acordo com a experiência vivenciada, penso que o recurso a estas duas abordagens foi essencial, pois uma complementou a outra. Apesar de a abordagem pela descoberta ser muito importante por proporcionar aos alunos um papel mais ativo no seu processo de ensino e aprendizagem e de os levar ao próprio conhecimento, julgo que, tendo em conta as condições que me eram fornecidas (em termos de tempo), era mais fácil fazer compreender este conteúdo gramatical através de um modo um pouco mais tradicionalista, explicando os conteúdos de um modo direto.

Para a introdução da escansão de um poema recorri às abordagens referidas anteriormente, utilizando também o PowerPoint para me auxiliar.

Em suma, acredito ter evoluído ao longo da sequência de aulas em que intervim. As minhas dificuldades e fragilidades revelaram-se cruciais neste processo de aprendizagem, pois, através da reflexão da minha ação pedagógica, tive oportunidade de melhorar e evoluir continuamente. Este estágio traduziu-se num grande desafio, tendo em conta que a turma em questão tinha como principais características ser trabalhadora, motivada e interessada, podendo ser considerada uma turma bastante boa. Graças às suas características, sinto que também eu fui estimulada pelos

meus/minhas alunos/as, podendo atribuir um balanço positivo a toda a minha prática interventiva.

## **2.2. História e Geografia de Portugal**

### **2.2.1. Fundamentação das minhas práticas educativas**

A prática educativa de História e Geografia de Portugal ocorreu numa instituição privada de Coimbra, com uma turma de vinte e oito alunos do 6.º ano (do 2.º Ciclo do Ensino Básico), tendo envolvido uma sequência de quatro aulas (duas aulas de 45 minutos e duas aulas de 90 minutos). Tomando em consideração que a professora cooperante seguia escrupulosamente o Programa de História e Geografia de Portugal, planifiquei a minha sequência de aulas de acordo com esse documento. As minhas aulas incidiram, fundamentalmente, no Tema “Portugal no Passado”, nos subtemas “Os anos da Ditadura” e “O 25 de abril e a construção da Democracia”.

Quando lecionei esta sequência de aulas tive sempre presente a preocupação de que os alunos percebessem que a disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP) tem uma especial relevância na formação de cada indivíduo, uma vez que estudar História implica conhecer e compreender as nossas origens e antepassados. Mas, quando falamos de História não podemos falar somente no passado mas, sim, tentar compreender, através dela, a evolução do Homem. Como Chaffer e Taylor nos afirmam “o atrativo da História consiste, pois, em ser, acima de tudo, uma actividade, um processo de joeirar provas do monte de poeira do passado para se poder compreender a evolução da Humanidade”. (Chaffer & Taylor, 1984, p. 14)

Quando estudamos História e/ou HGP temos mais do que um interesse específico, ou seja, para além da aprendizagem dos conteúdos propriamente ditos, há que realçar a importância desta disciplina na

formação social e pessoal dos/das alunos/as. Quero com isto dizer que, quando os/as alunos/as estudam e compreendem o passado histórico do nosso país e da nossa sociedade, compreendem também a evolução da Humanidade e, deste modo, aprendem a tornar-se cidadãos conscientes.

Assim sendo, ao longo do meu percurso enquanto estagiária, pretendi ensinar aos/as alunos/as não só os conteúdos em questão, como fazê-los/as refletir sobre o passado. A par desta reflexão são, igualmente, importantes as ligações humanas dentro da sala de aula, quer de professor/a para alunos/as, quer entre os/as alunos/as, visto que esta reflexão, feita em grande grupo, proporciona um melhor ambiente de desenvolvimento das ideias e a auxilia a formar opiniões críticas pertinentes. Segundo Bartolomeis (1971, p. 29):

É tão forte a necessidade social de estar em conjunto, de intercomunicar experiências, de ter adesões ao próprio ponto de vista dos outros, de não se sentir só nas predilecções e nas escolhas, nas simpatias e nas repulsas, que nós recordamos com prazer os anos da escola (...).

Deste modo, no que respeita à História e Geografia de Portugal, é importante fomentar a discussão, o debate e a troca de opiniões entre os/as alunos/as, bem como entre alunos/as e professor/a, na medida em que só assim as aprendizagens serão realmente significativas, e, tal como nos refere este autor, a componente social é uma das principais fontes de aprendizagem, sendo através destas ligações que os/as alunos/as compreendem e aprendem os conteúdos.

Reforçando esta ideia, as ligações sociais ganham uma grande relevância no ensino da História, todavia um/uma professor/a tem de as saber gerir, pois tal como afirma Proença (1992, p. 47), “Um outro aspeto

das relações sociais na turma é, por vezes, a segregação que é feita a determinados alunos, ou a excessiva imposição de outros”, surgindo, neste contexto, a importância de saber gerir a comunicação em aula. Como tal, ao/à professor/a compete estabelecer regras para manter uma comunicação correta, primando assim pelo diálogo horizontal. Ainda de acordo com Proença (1992, p. 47 e 48),

Para estabelecer um correto diálogo horizontal entre os seus alunos, o professor pode recorrer a diversas estratégias: trabalho de grupo, discussão circular, debates, trabalhos de projeto, dramatizações, simulações...procurando integrar os isolados e evitar o excessivo domínio das «estrelas». Em suma, o professor deve responder ao desejo que existe nos alunos de se exprimirem e comunicarem entre si, criando situações pedagógicas que permitem essa comunicação.

Uma vez que é tão importante permitir que os/as alunos/as dialoguem, partilhem as suas experiências, conhecimentos e opiniões, compete ao/à professor/a utilizar estratégias que incentivem estas práticas, sendo de privilegiar as situações de debate e também de trabalho de projeto e pesquisa, visto que,

O trabalho de pesquisa, o estudo dirigido ou o trabalho de projeto, executados individualmente ou em grupo, contribuem para desenvolver a autonomia nos alunos ao mesmo tempo que possibilitam a aquisição e o desenvolvimento das capacidades de análise e crítica históricas. (Proença, Didáctica da História, 1992, p. 135)

Os trabalhos de pesquisa e projeto foram privilegiados nas minhas aulas. No que respeita ao trabalho de pesquisa, continuei a fomentar essa

prática, já habitual na ação da professora cooperante, visto que permitia que o/a aluno/a, em sua casa, desse continuidade ao trabalho desenvolvido ao longo da aula. O trabalho de projeto foi implementado na turma com o intuito de promover a capacidade dos/das alunos/as trabalharem em grupo, de analisarem os diversos dados e fontes históricas, para, posteriormente, os utilizar e organizar, preparando uma apresentação à turma. Assim, os/as aluno/as tornam-se os principais agentes no seu processo de aprendizagem.

Uma vez que falamos de comunicação e trabalho de projeto, como nos diz Michel Foucault (1975), citado por (Proença, 1992, p. 50), “A disciplina resulta, antes de mais, da distribuição dos indivíduos no espaço”. Esta afirmação permite-nos refletir na importância que a organização do espaço tem nas relações sociais na sala de aula e, também, na gestão do trabalho de projeto feito pelos/as alunos/as, na medida em que uma sala que esteja organizada tradicionalmente não favorece estas situações. Se a sala estiver organizada, por exemplo, por grupos, tanto será facilitado o trabalho e comunicação entre os/as alunos/as, como também será mais fácil para o/a professor/a agir de modo simultâneo, conseguindo dirigir-se e atender ao mesmo tempo todos/as os/as alunos/as.

Para além da organização do espaço da sala de aula, outras estratégias deverão ser adotadas pelo/a professor/a para que a sua aula seja significativa, nomeadamente, deve “formular perguntas em função do que é principal e significativo” (Proença, 1992, p. 124), sendo importante recorrer aos vários tipos de perguntas (perguntas abertas, fechadas, dirigidas, de ricochete, por turnos). A boa colocação de questões é importante, uma vez que orienta os/as alunos/as na descoberta dos conhecimentos, mantendo-os focados/as, motivados/as e curiosos/as

relativamente aos assuntos abordados, o que os/as torna, imediatamente, mais participativos. Para além disto, uma aula que assente num ambiente de comunicação aberto entre o/a professor/a e alunos/as torna-se bastante mais interessante e motivante, visto existir uma partilha de impressões e opiniões. Neste sentido, surge a relevância da boa colocação de questões, que permite que se fomente este ambiente de discussão e partilha na sala de aula.

Ao longo desta sequência didática, privilegiei sempre o questionamento enquanto estratégia, pois as diferentes questões permitiram-me motivar os/as alunos/as e, também, solucionar as possíveis dúvidas que pudessem existir.

A motivação tem, assim, uma especial relevância no que concerne ao ensino da História e Geografia de Portugal, até porque muitos/as alunos/as são de opinião de que esta é uma disciplina enfadonha e complexa, sendo, por isso, importante, para mim, enquanto estagiária, tentar modificar esta ideia. Como ao/a professor/a cabe a função de “propor formas de promover a motivação na sala de aula, considerando critérios de selecção de actividades, seleccionando as melhores estratégias com base nos conhecimentos adquiridos e fazendo corresponder a um conteúdo as actividades mais motivantes” (Branco, 2002, p. 96), recorri à utilização de materiais diversificados e ilustrativos, nomeadamente filmes, músicas, documentários, fotorreportagens e fotografias relativas ao tempo histórico em estudo, PowerPoint e jogos interativos. Deste modo, e tendo em conta a turma, pretendi proporcionar um ambiente de aprendizagem um pouco mais divertido e, ao mesmo tempo, enriquecedor.

Outro aspeto fulcral a ter em consideração nas aulas de HGP é a utilização de fontes, uma vez que “Sem fontes históricas não é possível

fazer História. Sem fontes históricas também não é possível ensinar História, se pretendemos efetuar um ensino activo, inteligível e capaz de desenvolver capacidades e competências.” (Proença, 1992, p. 126). Assim sendo, é importante que o/a professor/a alimente e incentive a prática de utilização de fontes históricas nas suas aulas, visto que permitem tornar o ensino da história mais rico ao possibilitar que o aluno contacte com o passado.

Quando recorri a fontes históricas como músicas, fotorreportagens, filmes, imagens e documentários permiti que os/as alunos/as visualisassem e compreendessem a realidade vivida durante a época do Estado Novo e da Revolução dos Cravos.

Atendendo à sua importância, Maria Cândida Proença (1992, p. 126) indica-nos ainda que, um documento, antes de ser analisado, deve ser apresentado aos/às alunos/as, apresentando-se a sua natureza, indicando a sua origem e situando-o no contexto histórico. Deste modo, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela professora cooperante, em todos os materiais construídos e apresentados aos/às alunos/as (fichas informativas, *PowerPoint* ou outros) tive o cuidado de indicar a sua fonte. Continuei também a alertar os/as alunos/as para os documentos em questão, optando por começar pela sua identificação e, posteriormente, pela análise crítica de cada documento.

Segundo Maria Cândida Proença (1992) “A avaliação pode considerar-se como um processo contínuo e sistemático que permite detectar em que medida os objectivos educacionais foram atingidos.” (Proença, 1992, p. 144)

Tal como nos sugere a autora, a avaliação é fundamental, tendo como principal objetivo comprovar a eficácia das estratégias utilizadas e de verificar se os conteúdos foram realmente apreendidos. Para tal, ao



longo das aulas lecionadas, recorri à avaliação formativa, visto que esta implica “uma atenção constante à evolução do aluno e professor”.

Como a sequência lecionada foi de quatro aulas, apenas foi possível avaliar os/as aluno/as através da observação direta. Para tal, como instrumento de avaliação, recorri a uma grelha de observação direta, a qual ia preenchendo (no final de cada aula) tendo em conta o comportamento, atitudes, dificuldades e participação dos/as alunos/as. Como elemento avaliativo recorri, também, na última aula lecionada, a um jogo interativo, o qual serviu como elemento de avaliação global das aprendizagens feitas pelos/as alunos/as.

Neste jogo eram sugeridas diversas questões e atividades envolvendo todos os conteúdos previamente lecionados, com o intuito de observar e verificar se existiram dificuldades ou lacunas na compreensão e aprendizagem desses conteúdos. Deste modo, através da observação direta, foi possível comprovar que os/as alunos/as tinham feito aprendizagens significativas sobre os temas ensinados.

Em síntese, para uma boa prática educativa é necessário recorrer a diversas estratégias, metodologias e recursos. É também necessário saber gerir a comunicação em sala de aula e saber adequar estas estratégias às diversas situações. Hoje em dia, ao/à professor/a já não compete apenas transmitir ou debitar o conhecimento, mas, sim, saber motivar os/as alunos/as e estimulá-los/as a fazerem trabalhos de pesquisa de modo a que sejam capazes de construírem o próprio conhecimento.

### **2.2.2. Reflexão sobre as minhas práticas**

A prática educativa em 2.º CEB iniciou-se com a disciplina de História e Geografia de Portugal, podendo dividir-se em três momentos

distintos: observação, intervenção e reflexão. O primeiro momento, o da observação, teve uma duração de três semanas, perfazendo um total de cinco aulas observadas. Neste primeiro momento, pude observar o comportamento e desempenho da turma, as opções metodológicas e estratégias utilizadas pela professora cooperante, o que se revelou fundamental para o momento seguinte (intervenção), uma vez que um/a professor/a “para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar”. (Estrela, 1984, p. 26)

Tal como nos indica Albano Estrela (1984), a fase de observação é essencial para que um/uma professor/a, posteriormente, seja capaz de desempenhar um trabalho significativo com os/as seus/as alunos/as. Assim sendo, após observar algumas aulas desta turma, verifiquei que a mesma tinha um défice de atenção e o mau comportamento era constante. Os/as alunos/as demonstravam não ter muito interesse nas aulas, salvo raras exceções, distraiam-se facilmente uns/umas com os/as outros/as e, alguns/mas deles/as, quando solicitados/as e questionados/as, não eram capazes de responder. Com esta observação coloquei em hipótese que o problema talvez pudesse ser o modo como os conteúdos eram abordados.

Após observar as estratégias e metodologias da Professora Cooperante, optei por planificar as minhas aulas de um modo diferente, privilegiando o uso de meios audiovisuais e, também, o trabalho de pesquisa e de projeto. Esta decisão fundamenta-se no facto de uma das estratégias que favorecem o processo de ensino e de aprendizagem ser o recurso aos meios tecnológicos, uma vez que captam a atenção do/a aluno/a, se utilizados como uma “base para uma exposição oral, um meio de incentivar e ensinar os alunos a tirar notas e fazer apontamentos ou então integrar outros materiais que o professor forneça” (Moreira, 2001, p. 35).

Ao longo do meu percurso escolar, sempre percebi que em História e/ou HGP costumava predominar o método expositivo, mas esta metodologia não era a mais eficaz para os/as alunos/as, uma vez que, estar a ouvir um/uma professor/a a expor, torna-se cansativo, aborrecido e nada produtivo. Assim sendo, é importante que um/uma professor/a tenha a capacidade de gerir e conduzir a sua aula, combinando diversas estratégias e metodologias, de modo a conquistar a atenção e compreensão do/da aluno/a. Estas estratégias, como já foi referido anteriormente, passam por permitir a partilha de opiniões e experiências dos/das alunos/as, do recurso ao trabalho de projeto e a determinadas atividades que sejam significativas mas, ao mesmo tempo, lúdicas (o caso do jogo, por exemplo). Neste contexto, recorri aos meios tecnológicos, que, de certa forma, tanto podem apelar ao lúdico como têm a característica de mostrar aos/às alunos/as situações históricas, tornando-se muito mais educativa e elucidativa a possibilidade de visualizarem conteúdos, ao invés de só ouvirem o/a professor/a a falar.

Como Proença (1992, p. 96) nos afirma, “Para uma visão tanto quanto possível «objectiva» do passado, é essencial estimular a imaginação do aluno para o levar a uma vivência mental de outras épocas e outras formas de viver e de pensar”. Como tal, durante as aulas de HGP, recorri aos meios audiovisuais para estimular a imaginação dos/as alunos/as mas, também, para que pudessem, mais facilmente, ter uma perceção mais correta do que foi, realmente, o Estado Novo e a Revolução de abril. Recorri a diversas imagens reais, documentários Históricos, músicas (“Grândola Vila Morena” de Zeca Afonso e “Depois do Adeus” de Paulo de Carvalho), um filme (*Os Capitães de Abril*, de Maria de Medeiros) e um jogo elaborado por mim (intitulado “Quem quer ser bom a História?”).

Recorri, então, a novos materiais para tentar combater a falta de atenção e interesse demonstrados pelos/as alunos/as da turma em questão. Como Sousa, Pato, & Canavilhas (1993, p. 48) referem,

as potencialidades oferecidas pelos ambientes multimédia interactivos são de tal forma vastos e aliciantes que quase pressupõem a existência de ambientes abertos e flexíveis de pesquisa, altamente favorecedores de aprendizagens cognitivamente ricas do ponto de vista da interacção do aluno com os materiais.

Como na minha primeira aula, o subtema a lecionar era “Oposição ao Estado Novo”, para abordar a questão da “oposição estudantil”, “oposição política” e, ainda, “de intelectuais e personagens de intervenção”, recorri a um *PowerPoint* para me auxiliar no desenvolvimento da aula. Para além deste recurso, utilizei também a música “Grândola Vila Morena”, poemas de alguns intelectuais (como José Ary dos Santos) e também uma fotorreportagem dos alunos da Universidade de Coimbra (relativamente à crise académica de 1969).

Apesar da diversidade de recursos que facultei aos/às alunos/as, senti bastante dificuldade nesta primeira aula, na medida em que, apesar de alguns/mas terem demonstrado bastante interesse, a maioria procurou perturbar a aula. O mau comportamento era geral, acabando por ter que elevar bastante a voz para conseguir manter a ordem na aula. Contrariamente ao que eu pensava, o problema da turma não estava somente no modo como se lhes eram apresentados os conteúdos, mas sim na atitude que tinha para com eles. Rapidamente me apercebi de que elevar a voz só piorava a situação, tal como as professoras orientadora e cooperante me referiram. Nesta aula, os pontos fracos predominaram relativamente aos pontos fortes, sendo que, mesmo os que considerava

como positivos, não o foram. Refiro-me a alguns recursos materiais que utilizei (como músicas), os quais, ao invés, o efeito que tiveram na turma foi o indesejado, uma vez que acabaram por provocar um clima de agitação e distração. Senti diversas dificuldades de gestão e controlo da turma, mas, ainda assim, como pontos positivos tive a minha persistência em tentar superar as dificuldades e em lecionar os conteúdos. Apesar destas dificuldades, esta aula foi especialmente importante para mim, fazendo-me refletir e repensar nas estratégias que tinha definido na minha planificação inicial.

Após refletir na minha ação, decidi recorrer aos conselhos dados pelas professoras, optando por tentar manter uma aula rica em recursos audiovisuais mas com novas estratégias de controlo de comportamento. Deste modo, na minha segunda aula, sempre que os/as alunos/as começavam a elevar a voz, optei por baixar a minha e por ficar calada até que eles se acalmassem. Dei-lhes também o aviso prévio de que, se o comportamento deles não fosse o desejado, interromperia as atividades previstas e as trocava por outras, nomeadamente, a resolução de uma ficha de trabalho alusiva à aula anterior. Este aviso prévio fez com que os/as alunos/as respeitassem as regras da sala de aula e se comportassem melhor, porque, no fundo, preferiam ter uma aula dinâmica em lugar de resolverem fichas de trabalho.

A segunda aula teve a duração de noventa minutos, lecionei os subtemas da “Guerra Colonial” e a “Revolução de 25 de abril de 1974”, tendo recorrido a materiais como um filme, um documentário e muitas imagens. Como previ que se tornasse aborrecido para os/as alunos/as visualizar um filme inteiro e como o mesmo (*Capitães de abril*) contém alguma linguagem inapropriada, optei por lecionar a aula mostrando algumas partes específicas do filme e utilizei, ainda, um *PowerPoint*.

Deste modo, e indo ainda ao encontro da opinião expressa por Maria Cândida Proença (1992, p. 96), para uma visão objetiva do passado é essencial apelar à imaginação dos alunos, sendo um filme o recurso ideal para tal.

Inversamente à minha primeira aula, esta correu bastante bem, podendo afirmar que fui capaz de controlar o comportamento da turma, de cativar o seu interesse e atenção. Os/as alunos/as não se mostraram aborrecidos/as, chegando, mesmo, a pedir para ficarem no intervalo a visualizar o resto do filme. Tal como tinha previsto no momento de observação, o recurso a este tipo de materiais iria suscitar o interesse dos/as alunos/as, mas, ainda assim, foi necessário aprender a controlar a turma antes de lhes poder facultar uma aula menos expositiva. Refletindo, devo também mencionar que percebi que apesar de serem importantes os recursos materiais, é também importante saber utilizá-los e ensinar a turma a comportar-se perante uma aula mais dinâmica.

Apesar de ter evoluído nesta aula, deparei-me com um novo contratempo: alguma dificuldade na gestão do tempo. Senti dificuldades a este nível, porque quando fiz a planificação, apesar de ter feito uma previsão de todos os minutos de filme que iria passar e de tudo que iria explorar, não contei com a participação ativa dos/as alunos/as. Na verdade, a aula correu bem, na medida em que os/as alunos/as se mostraram empenhados/as, houve diálogo em grande grupo, o questionamento e a participação foram constantes, mas, no entanto, não consegui lecionar, na totalidade, os conteúdos previstos.

Ainda assim, de modo a conseguir terminar a sequência de aulas sem descurar nenhum conteúdo, utilizei, como estratégia, a pesquisa (como trabalho de casa).

A última aula, de 90 minutos, foi o culminar da minha ação enquanto estagiária. Como tal, dividi a aula em dois momentos: o primeiro foi dedicado ao trabalho de pesquisa, em que os/as alunos/as apresentaram as suas pesquisas feitas (em livros, internet, questões colocadas aos seus pais...) e foram divididos em seis grupos. Cada dois grupos ficaram responsáveis por um dos poderes (central, local ou regional), de modo a que existissem dois grupos a confrontar o mesmo tipo de poder. Com esta estratégia pretendi orientar os/as alunos/as na construção do seu próprio conhecimento, tendo como responsabilidade apresentar o respetivo tópico/poder à turma, gerando também um clima de debate com o outro grupo que ficou responsável pelo mesmo tema.

Esta experiência não correu tão bem quanto eu previa devido a uma falha bastante importante: a falta de um guião de trabalho. Apesar de os/as alunos/as terem as suas pesquisas e trocarem opiniões e impressões dentro do próprio grupo, sentiram-se desorientados relativamente ao modo de trabalho. Se lhes tivesse apresentado um guião, julgo que o trabalho teria sido realizado de outra forma e seria mais significativo. Como não correu tão bem como esperava, senti necessidade de aprofundar um pouco os conhecimentos em conjunto com os/as alunos/as, de modo a que estes não ficassem com conceções erradas ou com falhas de conhecimento.

Prosseguindo, decidi terminar a sequência de aulas com uma revisão e avaliação de todos os conteúdos lecionados. Para tal, decidi recorrer novamente ao trabalho de grupo, mantendo a constituição anterior. De modo a que a segunda metade da aula fosse mais dinâmica decidi fazer a avaliação através do jogo “Quem quer ser bom a História?”. Este jogo consistia numa apresentação *PowerPoint* dinâmica envolvendo variadas questões, estando dividido em diferentes rondas. A

última ronda, intitulada “Baú das recordações”, na qual havia um baú velho contendo diferentes elementos representativos do Estado Novo e da Revolução dos cravos (como por exemplos livros escolares da época, cartões de agentes da PIDE, da mocidade portuguesa, um cravo, um mapa colonial, um lápis azul etc.), com o propósito de cada grupo retirar um dos objetos e, depois, indicar o seu significado desenvolvendo algumas ideias sobre o tema em questão.

Esta parte de aula correu bastante bem, porque os/as alunos/as gostaram verdadeiramente das estratégias utilizadas, o que permitiu um clima saudável de debate na turma. Apesar de ter corrido bem, chego à conclusão de que os trabalhos de grupo apenas se devem realizar esporadicamente, uma vez que, apesar de vantajosos e significativos, em turmas tão grandes geram sempre um clima de confusão. Se tivesse oportunidade de repetir esta mesma aula, apenas desenvolveria o trabalho de pesquisa ou o jogo, não ambos no mesmo dia.

O principal cuidado que tive, ao longo de todas as aulas, foi o de tentar inovar, recorrendo a várias estratégias e recursos com os quais os/as alunos/as não costumavam trabalhar diariamente, mas sem descurar as metodologias já utilizadas pela professora cooperante. Apesar da minha enorme vontade de inovar, percebi que nem sempre o que é novo é o melhor para os/as alunos/as, na medida em que, por vezes, a novidade gerava bastante controvérsia e distração na turma. Assim, desde cedo, notei que para poder proporcionar uma aula mais interativa tinha que atribuir à turma algumas regras, nomeadamente no que respeita às intervenções de cada um/a. Refiro-me, por exemplo, aos avisos que tive que fazer à turma. Sempre que permitia que os/as alunos/as partilhassem as suas opiniões ou sugestões e se, porventura, surgisse um clima de confusão, avisava a turma de que mudaríamos de atividade.



Outra das estratégias que revelou ser bastante positiva foi o recurso a curiosidades. Quando os/as alunos/as se portavam bem, demonstrando empenho e interesse, apresentava algumas curiosidades, nomeadamente sobre a vida íntima de Salazar (fotografias da sua casa, da sua campá e algumas histórias sobre a sua vida em Santa Comba Dão). Estas curiosidades suscitavam-lhes o interesse pelo assunto em estudo de tal modo que, em casa, continuavam a pesquisar e a questionar os pais e avós relativamente ao período histórico em questão. Julgo que este foi um dos pontos fortes de toda a minha intervenção, isto é, ter conseguido despertar a curiosidade dos/as alunos/as, de modo a alimentar o seu interesse pelos conteúdos quer dentro, quer fora da sala de aula.

Resumindo, no que respeita aos pontos fracos, há que referir a gestão de tempo, a dificuldade em controlar o comportamento da turma e, ainda, à falta de guiões de trabalho. Ao desenvolver o trabalho de pesquisa em sala de aula, apercebi-me que dar demasiada liberdade aos/as alunos/as pode não resultar da forma desejada. Se fosse hoje, para este tipo de trabalhos, desenvolveria sempre um guião de trabalho com algumas diretrizes, de modo a que os/as alunos/as tivessem um suporte que os/as ajudasse a desenvolver os seus trabalhos.

Concluindo, apesar das minhas fragilidades, posso afirmar que evolui ao longo das aulas. Estou também consciente de que o conhecimento dos/as alunos/as se foi construindo e que, através das minhas estratégias, os/as alunos/as, não só aprenderam como demonstraram gosto e interesse por este período histórico. Deste modo, o balanço final deste estágio é bastante positivo, até porque eu própria fiz várias aprendizagens. Aprendi a lidar com os/as diferentes alunos/as, a gerir o tempo, a traçar as estratégias adequadas ao público-alvo e, ainda,

a contornar as minhas maiores dificuldades, recorrendo sempre à reflexão para as superar.

Em suma, esta sequência de aulas foi apenas o início de uma longa caminhada que é necessário fazer para vir a ser professora de História e Geografia de Portugal.

## **2.3. Ciências Naturais**

### **2.3.1. Fundamentação das minhas práticas educativas**

De acordo com o Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro, as Metas Curriculares têm especial relevância no ensino devido ao facto de poderem ser consideradas como um “meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino, incluindo a produção de materiais didáticos, e constituem-se como referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para as provas finais de ciclo e exames nacionais”. Para além disto, nas mesmas e segundo o despacho anteriormente referido, estão identificados “os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição”.

As metas curriculares podem, deste modo, ser entendidas como uma ferramenta de trabalho essencial para o/a professor/a. Como tal, para a minha prática educativa de Ciências Naturais utilizei as Metas Curriculares de Ciências do Ensino Básico (2013). As minhas planificações de aula foram elaboradas de acordo com os pressupostos das mesmas.

Assim, de acordo com as Metas Curriculares de Ciências Naturais (2013), os conteúdos que lecionei inserem-se no domínio *A água, o ar, as rochas e o solo – Materiais terrestres*, nos seguintes subdomínios: A importância da água para os seres vivos; A importância do ar para os seres vivos; A importância das rochas e do solo na manutenção da vida. Contemplando ainda, como objetivos gerais, os seguintes: 4. Compreender a importância da água para os seres vivos; 6. Compreender

a importância da atmosfera para os seres vivos; 3. Compreender a importância das rochas e dos minerais.

Numa perspetiva construtivista, segundo Catherine Fosnot, “o aluno deve construir o conhecimento, o professor deve agir como intermediário criativo no processo”, visto que este modelo não vê a aprendizagem como “uma acumulação de factos de associações.” (Fosnot, 1989, p. 48)

Tendo isto em conta, pretendo levar os/as meus/minhas alunos/as à construção do próprio conhecimento, inculcando-lhes também o gosto e apreciação pela disciplina, uma vez que, quando falamos nos nossos/as alunos/as, no contexto das Ciências Naturais, pretendemos que estes desenvolvam um interesse e apreciação pelo mundo em que vivem. Como tal, ao longo da minha prática educativa, pretendi inculcar este gosto aos/às alunos/as, de modo a que os mesmos passem a estar mais atentos à vida e aos fenómenos que os rodeiam; que os observem e estudem; que tenham curiosidade sobre eles. Deste modo, “o estudo de Ciências deve levar os alunos à aquisição de generalizações, conceitos ou princípios científicos que possam aplicar na solução de problemas da vida comum” (Blough, Schwartz & Huggett, 1972, p. 12), tendo aqui o/a professor/a um papel fulcral. Ao/a professor/a, cabe a importante tarefa de criar um ambiente de modo a fazer com que os/as seus/suas alunos/as olhem para o que os rodeia, que reflitam sobre os fenómenos e se consciencializem para as problemáticas da ação humana, de modo a que compreendam a importância das Ciências para a sociedade e que sejam capazes de “adquirir a capacidade para usar a ciência na melhoria da sua vida” (Pereira, 1992, p. 27).

Assim sendo, utilizei como estratégia o recurso à experimentação e observação em ambas as temáticas (na importância da água para os seres

vivos e no estudo das rochas), visto que não há melhor modo de aprendizagem do que através da manipulação dos elementos e observação dos acontecimentos. Dado isto, é possível afirmar que “a aprendizagem requer o envolvimento das crianças em actividades significativas” (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999, p. 23), para que assim a aprendizagem seja também significativa e bem alicerçada. Esta manipulação dos elementos está intimamente ligada com o trabalho experimental na sala ou fora de aula, ou seja, com “situações em que o aluno está ativamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não de tipo laboratorial” (Martins, *et al.*, 2006, p. 36). Segundo Miguéis (1990), citado por Santos (2002, p. 38), podemos também entender o trabalho experimental como sendo “trabalho realizado pelos alunos, interagindo com materiais e equipamento, para observar fenómenos, na aula ou em actividades de campo”

Como nos afirma Pereira (1992, p.178):

O professor pode propor trabalho experimental tendo em vista levar os alunos a atingir diversas finalidades: estimular interesse, aprender técnicas experimentais, desenvolver capacidades de manuseamento, aprender os processos da ciência, cimentar a aprendizagem do conhecimento científico.

Deste modo, considere o recurso ao trabalho experimental como uma estratégia a utilizar com os/as meus/minhas alunos/as, visto que tiveram a possibilidade de experienciar os fenómenos em questão. Como julgo também ser importante conduzir os/as alunos/as ao próprio conhecimento ao invés de apenas o transmitir, aliei também à experimentação a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas

(ABRP). A ABRP consiste numa metodologia de ensino “centrada no aluno (por isso designada por aprendizagem) que parte sempre de um problema real do quotidiano, cuja resolução se revela importante em termos pessoais, sociais e/ou ambientais.” (Vasconcelos & Almeida, 2012, p. 11)

Neste tipo de aprendizagem, os/as alunos/as têm então um papel ativo e fundamental, restando ao/à professor/a um papel de condutor e “mediador (...) na aprendizagem” (Vasconcelos & Almeida, 2012, p. 9), caracterizando-se também pelo trabalho de grupo, proporcionando, entre os/as alunos/as, uma “partilha da aprendizagem com os seus pares”, visto que “o trabalho é desenvolvido em pequenos grupos de quatro a seis elementos.” (Vasconcelos & Almeida, 2012, p. 9)

A ABRP centra-se sempre nos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, partindo dos mesmos para fazer um levantamento das questões que se querem ver resolvidas e desvendadas, de modo a que os/as alunos/as se questionem e procurem, autonomamente, a solução para as mesmas, “facilitando a aprendizagem de novos saberes, desenvolvendo o pensamento crítico e capacidades diversas.” (Vasconcelos & Almeida, 2012, p. 9)

Esta metodologia tornou-se bastante benéfica no sentido em que despertou o interesse e curiosidade dos/as alunos/as, conferindo-lhes também um sentimento de responsabilidade e importância no processo de aprendizagem. Os/as alunos/as partem do que já sabem para descobrir o que ainda não sabem, sendo guiados pelo/a professor/a. Por sua vez, o/a professor/a, enquanto agente mediador do processo, deve encaminhar e orientar os/as alunos/as, se solicitado e sempre que necessário. É ainda de salientar que, o subdomínio “A importância do ar para os seres vivos”, foi lecionado de acordo com esta metodologia.

Para o bom funcionamento desta metodologia, é necessário aproveitar os materiais levados pelos/as alunos/as e é importante também fornecer mais alguns quando o entender, de acordo com as questões-problema. Os recursos são essenciais, pois é através dos mesmos que os/as alunos/as, em grupo, os vão explorar e aprofundar, de modo a alcançarem as suas soluções e respostas. Assim, é possível associar à ABRP o trabalho experimental e de pesquisa, através dos quais os/as alunos/as investigam, experimentam, debatem e concluem.

Para além de fundamentais, na implementação da metodologia da ABRP, os recursos materiais têm uma especial relevância, no ensino das ciências, visto que aproximam o/a aluno/a da realidade. Refiro-me a recursos como imagens, vídeos, material laboratorial e recursos naturais. Uma vez que, nesta área do conhecimento, é tão importante visualizar e observar, o computador e o projetor são bastante importantes, pois permitirão ao/a professor/a mostrar aos/as alunos/as os diversos fenómenos e processos, ao mesmo tempo que torna a aula mais apelativa e significativa. Podemos entender o computador como um recurso pedagógico que, “quando empregue apropriadamente tem um grande potencial para a aprendizagem e o desenvolvimento, possibilitando às crianças desenvolver capacidades mentais diferentes das de que são requeridas para ler e escrever” (Pereira, 1992, p. 157), o que, para além das aparentes vantagens na preparação e condução de aula de um/a professor/a, que é também um ótimo recurso a ser utilizado pelos/as alunos/as, como por exemplo, para pesquisas dentro e fora de aula (no contexto da metodologia ABRP e não só).

Em suma, tendo em conta as temáticas abordadas, utilizei diversos recursos materiais, nomeadamente o *PowerPoint*, imagens, vídeos e notícias ilustrativas dos fenómenos a lecionar. Recorri também à

metodologia da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas, ao trabalho de projeto e de pesquisa. Estes recursos foram utilizados por mim em todas as aulas, sendo que na aula orientada de acordo com a metodologia da ABRP os/as alunos/as manipularam livremente alguns destes recursos, investigando-os, de modo a solucionarem as problemáticas em questão.

Através destes recursos, tentei conferir às minhas aulas um caráter de clima investigativo, dinâmico, natural, aberto, esclarecedor e incentivador, para assim incutir o gosto pela descoberta e conhecimento por todos os elementos vitais que nos rodeiam (no caso específico dos conteúdos trabalhados).

### **2.3.2. Reflexão sobre as minhas práticas**

A prática educativa de Ciências Naturais ocorreu numa turma de 24 alunos, do 5º Ano de escolaridade, de uma instituição de cariz semiprivado da região centro, tendo ocorrido ao longo de nove semanas. Estas nove semanas foram divididas em três momentos distintos: os momentos da observação, intervenção e reflexão.

Ao longo das três primeiras semanas, fui observando as aulas da professora cooperante, de modo a compreender qual era a sua abordagem para com a turma, ou seja, que estratégias e metodologias eram privilegiadas e às quais recorria e que melhor se adaptavam ao público em questão. Durante a fase de observação e pela professora cooperante, foram decididos quais os conteúdos que iríamos lecionar, deste modo e ao longo do momento de intervenção, pude começar a planificar as minhas aulas. Relativamente à turma em questão, já tinha trabalhado com



a mesma na minha intervenção de matemática e, como tal, já conhecia bem os/as alunos/as, o que foi importante na planificação das aulas.

O segundo momento, momento da intervenção, ocorreu posteriormente, tendo eu lecionado três temáticas em três blocos de aulas. É então de salientar que lecionei três subdomínios diferentes, nomeadamente: A importância da água para os seres vivos; A importância do ar para os seres vivos; A importância das rochas e do solo na manutenção da vida. Este último subdomínio foi lecionado na última semana de estágio.

A minha primeira aula de Ciências Naturais traduziu-se numa primeira abordagem bastante positiva, visto que a aula decorreu bem e sem grandes dificuldades. Senti que houve uma boa comunicação, entre mim e a turma, o que ajudou bastante, pois pude conduzir a minha aula de acordo com o previsto. Refletindo nos comportamentos e atitudes dos/as alunos/as, é de mencionar que foram exemplares, mostrando-se todos/as empenhados/as, participativos/as e interessados/as. Penso que um dos fatores que influenciou a minha aula, de modo a que ela corresse bem, foi o facto de ter questionando constantemente os/as alunos/as, debatendo-se uma grande diversidade de questões relacionadas com a importância da água. Este ambiente de reflexão que se gerou proporcionou uma aula mais leve, visto não ter sido uma aula onde os conteúdos foram meramente expostos. Considero que é muito mais fácil os/as alunos/as compreenderem e adquirirem os conhecimentos, pois assim participam direta e ativamente no seu processo de ensino e de aprendizagem.

Uma das dificuldades que senti foi a gestão de tempo, visto serem bastantes temáticas e conteúdos para uma só aula de noventa minutos. Porém, julgo ter conseguido um bom resultado pedagógico, embora não

tenha chegado ao ciclo da água que, como é um processo ainda algo complexo, penso ser importante ser abordado com calma, apesar dos/as alunos/as já terem contactado com este no primeiro ciclo. Como tal, optei por aprofundar os conhecimentos apreendidos.

Para que os/as alunos/as pudessem observar se a água dissolve todas as substâncias, realizaram uma atividade prática. Foi um momento bem interessante, pois nem tudo era expectável. Os/as alunos/as sabiam que a água não se misturava com o azeite, mas tinham a conceção errada quanto à farinha pois, para eles/elas, a farinha dissolvia-se perfeitamente na água. Com isto, proporcionou-se um espaço pedagógico de dúvida metódica. Assim sendo, aproveitei para realçarmos que a água contém sais dissolvidos, mas que também arrasta consigo muitas outras substâncias (em rios, mares, etc). Os/as alunos/as ficaram a compreender bem esta questão e ainda fizeram outro tipo de ligações, falando por exemplo, nos pontos de fusão e a não dissolução do azeite, bem como a diferente densidade do azeite em relação à água. Os/as alunos/as preencheram registos relacionados com os Guiões do Ensino Experimental das Ciências (EEC).

Outro ponto menos bem conseguido, foi a colocação de voz, pois a professora cooperante, no momento de reflexão pós-aula, indicou-me que tinha falado demasiadamente baixo. Esta foi uma dificuldade que senti, pois noutras alturas alertaram-me para o facto de ter um tom de voz ligeiramente agudo e, para não me tornar estridente, aconselharam-me a manter um tom normal. Ao longo das restantes aulas, não foi difícil controlar esta questão.

O meu segundo bloco foi planificado de acordo com a metodologia da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas, no âmbito da temática da importância do ar para os seres vivos. Foi um desafio

planificar esta aula, pois nunca tinha trabalhado com a metodologia ABRP, tendo-se revelado uma agradável estratégia. Algumas foram as dificuldades sentidas, nomeadamente o conteúdo a trabalhar de acordo com esta metodologia. Inicialmente, tinha a ideia preconcebida de que trabalhar com a ABRP implicava implementar uma aula com atividades experimentais. Não podia estar mais errada, pois esta metodologia pode ser trabalhada com qualquer tipo de recursos e atividades. Inicialmente fizemos um aprofundamento teórico e com relativa facilidade, consegui colocá-la em prática.

Para iniciar a aula, distribuí uma ficha de monitorização, na qual os/as alunos/as deveriam registar os factos (ou seja, o que já sabiam) e as questões-problema (questões que eles próprios tivessem e quisessem ver resolvidas). Prosseguindo, mostrei uma máscara de proteção respiratória, que posteriormente foi circulando pelos elementos da turma e projetei uma imagem de uma pessoa com uma máscara na cara, colocando também a seguinte questão: “Como podemos respirar sem máscara?”. A minha intenção foi, através das inferências, que os/as alunos/as se consciencializassem e refletissem sobre a importância do ar para as suas vidas, levando-os ao tema concreto da aula, a poluição do ar. Através de uma simples imagem, e da máscara, consegui cativar a atenção e curiosidade da turma, que, inicialmente se demonstraram intrigados com o facto de alguém necessitar de uma máscara para respirar e o porquê.

Refletindo sobre esta estratégia, concluo que a mesma foi essencial como mote introdutório a esta temática, pois os alunos começaram a colocar hipóteses e a explorar todas as possibilidades, conseguindo atingir o meu objetivo: gerar uma situação de debate e reflexão, de modo a conduzir os alunos ao próprio conhecimento, alertando e sensibilizando-os para esta problemática.

Para prosseguir, foram projetadas outras imagens, nomeadamente de um incêndio e de uma situação de trânsito, com o intuito de associar estas com a situação da poluição. Uma vez compreendida a ligação destas imagens com a poluição atmosférica e a importância desta nas alterações climáticas, foi feito o levantamento das questões-problema. De seguida, atribuí a cada grupo uma das seguintes notícias: notícia sobre o desaparecimento do areal da praia de Pedrógão (devido às alterações climáticas provocadas pela poluição); furacões em Portugal (também provocados devido às alterações climáticas, das quais a poluição é responsável), incêndios e uma notícia sobre um vórtice em Nova Iorque.

Com isto, pretendi que os/as alunos/as investigassem o material que lhes foi facultado, utilizando-o de seguida para responder às questões-problema que tinham colocado. No final, cada grupo apresentou o seu material e as suas respostas.

Apesar de o trabalho em grupo ter sido uma vantagem na abordagem deste tema, existiram algumas dificuldades. Como ponto menos positivo, esteve o facto de a turma não estar habituada a trabalhar em grupo, o que fez com que os/as alunos/as ficassem excessivamente entusiasmados/as, a ponto de haver alguma confusão. Ainda assim, acredito ter sido importante proporcionar-lhes este ambiente de trabalho, devido à sua troca de impressões e opiniões e à formulação de conclusões.

Apesar das dificuldades sentidas com o recurso ao trabalho de grupo, foi notório que os/as alunos/as trabalharam e demonstraram estar empenhados/as e entusiasmados/as, podendo afirmar que os conhecimentos foram apreendidos e ficaram cimentados, pois obtive respostas corretas no dia seguinte. Focando-me ainda nos aspetos positivos, creio também que os recursos que usei (notícias, máscara,

imagens, entre outros), permitiram que os/as alunos/as experienciassem e evidenciassem as problemáticas em questão, de modo a refletirem sobre o assunto aprofundadamente.

Os dois últimos blocos decorreram à semelhança das aulas anteriores. Foi iniciado o estudo das rochas, continuando a ser privilegiado o trabalho prático em grupo. Para introduzir a temática das rochas, foram projetadas no quadro branco, diversas imagens de materiais fabricados a partir de minerais, tais como: um relógio (fabricados a partir do quartzo); um lápis (fabricados a partir de grafite); um copo de vidro (fabricado a partir de areia); um saco plástico (fabricado a partir de petróleo); um anel de diamantes (fabricado com diamantes). Após observarem as imagens, os/as alunos/as foram questionados, sendo conduzidos à conclusão pretendida (os objetos observados são fabricados com minerais, provenientes das rochas). Através desta estratégia pretendi que os/as alunos/as pensassem e explorassem os seus próprios materiais, enriquecendo o seu próprio conhecimento. O ambiente de debate em grande grupo que se gerou e a observação destes objetos, permitiu que a turma conseguisse chegar aos conceitos de rocha e mineral.

Esta estratégia funcionou bastante bem com a turma, pois a observação das imagens suscitou a curiosidade dos alunos, provocando-lhes um sentimento de necessidade de descoberta. Como previ, apesar de suscitar o interesse da turma, as imagens não eram suficientes para que os/as alunos/as chegassem às conclusões desejadas, ganhando assim o questionamento um papel fundamental. Deste modo, posso afirmar que este foi um dos pontos mais fortes da minha intervenção: as questões colocadas.

Prosseguindo, recorri ao trabalho prático para identificação das rochas, fornecendo aos/às alunos/as exemplares destas e uma chave-dicotómica, para os encaminhar e auxiliar na tarefa. Posteriormente à identificação das rochas, prosseguiram para a sua utilização na vida humana e também para a sua localização geológica, no nosso país. Ao longo destas atividades, os/as alunos/as foram preenchendo as fichas de registo dos guiões EEC. À semelhança das aulas anteriores, recorri a um *PowerPoint* ilustrativo com imensas imagens e também às imagens do manual, em que os alunos exploraram, uma a uma, colocando também questões pertinentes. Tudo foi debatido em grande grupo e, no final, foi feita uma síntese e sobre toda a matéria lecionada.

Neste último bloco letivo foi mais fácil gerir o comportamento dos/as alunos/as aquando da realização de trabalho de grupo, visto que preferiram este método de trabalho, aprendendo a respeitar as regras. É de salientar também que outro ponto positivo da minha intervenção foi a introdução de cada aula, que se iniciava sempre com uma síntese da aula anterior, conjunta com os/as alunos/as. Este momento revelou-se fundamental, pois assim podia certificar-me se existiam dúvidas ou falhas de compreensão dos conteúdos. Deste modo, era também mais fácil fazer a ligação para as novas temáticas.

Refletindo sobre toda a minha sequência de aulas lecionadas, julgo poder afirmar que, para além de ter evoluído, no que concerne à gestão comportamental, sinto que evoluí também noutros aspetos, como na gestão temporal e na capacidade de proporcionar à turma um ambiente de aprendizagem baseado na observação e experimentação dos fenómenos e problemáticas do dia-a-dia, tendo sempre em conta as experiências pessoais de cada um.

Em suma, a minha prática educativa em Ciências Naturais foi uma aprendizagem constante, principalmente no que concerne à Metodologia da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas, que ajudou os/as alunos/as a construir o seu próprio conhecimento, tornando-os, de certa forma, mais motivados/as, participativos/as e autónomos/as. Senti que a aprendizagem foi realmente cimentada, visto que os/as alunos/as tiveram uma participação ativa, direta e correta cientificamente. Outra das aprendizagens que levo deste estágio foi a utilização das planificações de aula como auxiliar do professor, mas que não devem ser estanques, ou seja, têm que ser flexíveis e permitir as alterações necessárias, de acordo com as condições vivenciadas.

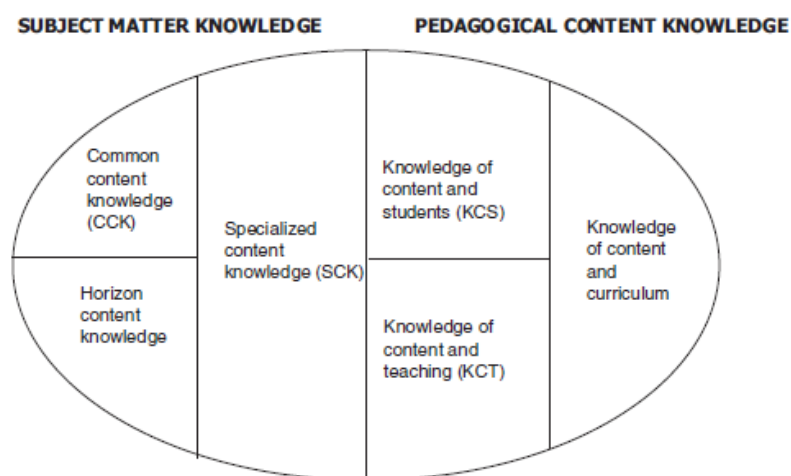
O terceiro e último momento, momento da reflexão, ocorreu sempre após cada prática interventiva. No final de cada aula, reunia-me com a professora cooperante, de modo a refletir sobre o trabalho desenvolvido. Este era um momento importante, pois aqui eram apontados os pontos fortes e fracos da minha intervenção e também era aqui que me eram dados conselhos para melhorar nas aulas seguintes. Assim, planificava as aulas seguintes tendo em conta as sugestões da professora cooperante.

As aulas assistidas contribuíram de igual modo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

## 2.4. Matemática

### 2.4.1. Fundamentação das minhas práticas educativas

A descrição da prática letiva vai ter em conta o conhecimento matemático que um professor deve ter para ensinar, que, segundo Ball, Thames & Phelps (2008), engloba dois tipos de conhecimentos: o Conhecimento da Matéria e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, conforme o quadro 1:



**Quadro 4 - Conhecimentos matemáticos de um professor (Ball, Thames & Phelps, 2008).**

O Conhecimento da Matéria foi dividido em três subdomínios: o Conhecimento Comum do Conteúdo, o Conhecimento do Horizonte do Conteúdo e o Conhecimento Especializado do Conteúdo. O Conhecimento Comum do Conteúdo pode ser definido como o conhecimento matemático e capacidade usadas noutras situações para além do ensino. Os professores, por exemplo, precisam de: conhecer o material que ensinam; reconhecer quando os seus alunos dão respostas



erradas ou quando o manual de matemática dá uma definição errada. Quando os professores escrevem no quadro, precisam também de usar corretamente termos e notações. Algumas destas situações requerem conhecimento matemático e competências que outros profissionais também têm, logo, isto não é especial para o trabalho de ensinar. Por comum, contudo, não significa que toda a gente tenha este conhecimento. Em vez disto, pretende dizer-se que este tipo de conhecimento é usado numa variedade de contextos, por outras palavras, não é único ao ensino (Ball, Thames & Phelps, 2008, p. 399).

O Conhecimento do Conteúdo do Horizonte descreve uma espécie de “visão periférica” de matemática necessária ao ensino, isto é, uma visão de um maior âmbito matemático que o ensino exige. (Hill & Ball, 2009) Um professor do 1.º ano do ensino básico pode, por exemplo, precisar de saber como é que a matemática que ele ensina está relacionada com a matemática que os estudantes vão aprender no terceiro ano, para ser capaz de fundamentar matematicamente o que acontecerá mais tarde (Ball, Thames & Phelps, 2008, p. 403).

O Conhecimento do Conteúdo Especializado é o conhecimento matemático e capacidade únicos para ensinar. Tem sido revelado que é um conteúdo matemático não tipicamente necessário para propósitos diferentes do ensino (Ball, Thames & Phelps, 2008, p. 400).

O Conhecimento do Conteúdo Pedagógico envolve três domínios: o Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos, o Conhecimento do Conteúdo e do Ensino e o Conhecimento do Conteúdo e do Currículo. O Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos é o conhecimento que combina conhecer sobre os alunos e conhecer sobre a matemática. Os professores devem antecipar o que os alunos estarão provavelmente a pensar e o que é que eles irão achar confuso. Quando escolhem um exemplo, os

professores necessitam de prever o que os alunos acharão interessante e motivante. Quando lhes atribuem uma tarefa os professores precisam de antecipar o que os alunos provavelmente irão fazer com ela ou se a irão achar fácil ou difícil. Os professores devem também ser capazes de ouvir e interpretar o pensamento emergente e incompleto dos alunos expresso na forma como eles usam a linguagem (Ball, Thames & Phelps, 2008, p. 401).

O Conhecimento do Conteúdo e do Ensino combina conhecer sobre o ensino e conhecer a matemática. Eles escolhem quais os exemplos para começar e quais os exemplos a usar para levar os estudantes a uma compreensão mais profunda do conteúdo. Os professores avaliam as vantagens e desvantagens educacionais das representações usadas para ensinar uma ideia específica e identificam que métodos e processos diferentes vão usar. Cada uma destas tarefas exige uma interação entre a compreensão matemática específica e a compreensão das questões pedagógicas que afetam a aprendizagem dos alunos.

O Conhecimento do Conteúdo e Currículo é “representado pela gama completa de programas concebidos para o ensino de assuntos particulares e tópicos a um dado nível, a variedade de materiais educativos disponíveis em relação aqueles programas, e o conjunto de características que servem tanto como as indicações e contraindicações para o uso do currículo particular dos materiais programáticos em circunstâncias particulares” (Shulman, 1986, p. 10).

A prática letiva envolveu uma sequência de 10 aulas numa turma de 24 alunos do 5º ano do Ensino Básico de uma escola não-pública de Coimbra. Aquelas aulas (2 aulas de 90 minutos e 8 aulas de 45 minutos) incidiram fundamentalmente sobre o domínio Geometria e Medida e tiveram os seguintes objetivos específicos que passam a ser descritos:

rever os conceitos de ponto, reta, segmento de reta, semirreta, polígono e não polígono (1ª aula); relembrar e aprofundar os conceitos de: polígonos, não polígonos, polígonos regulares, polígonos irregulares e classificar polígonos quanto aos seus lados (2ª aula); aprofundar o conceito de ângulo (no seu aspeto estático e dinâmico) e amplitude de ângulo, identificar tipos de ângulos e relembrar os conceitos de circunferência, raio e diâmetro (3ª aula); provar: “a soma dos ângulos internos de um triângulo é igual a um ângulo raso”, “um triângulo equilátero é sempre acutângulo”, “um triângulo isósceles pode ser retângulo, acutângulo ou obtusângulo”, “um triângulo escaleno pode ser retângulo, acutângulo ou obtusângulo” e classificar triângulos quanto aos seus lados e seus ângulos (4.ª aula); resolver situações problemáticas que envolvessem os conceitos trabalhados nas aulas anteriores e determinar as amplitudes dos ângulos representados num geoplano circular de papel (5.ª aula); recordar o que são ângulos suplementares, reconhecer a propriedade de um ângulo externo de um triângulo e resolver situações problemáticas que envolvessem os conceitos trabalhados (6.ª aula); compreender que num triângulo a soma das medidas das amplitudes dos três ângulos externos com vértices distintos é igual à medida da amplitude de um ângulo giro e resolver tarefas relativas à propriedade do ângulo externo e à soma dos ângulos internos de um triângulo (7.ª aula); fazer construções geométricas envolvendo triângulos e conhecer os critérios de igualdade de triângulos (8.ª, 9.ª e 10.ª aulas).

O conhecimento científico de matemática a ensinar foi aprofundado recorrendo a documentos, dos quais destaco: “Elementary Geometry for teachers” (Parker & Baldrige, 2008); “Elementary Mathematics for teachers” (Parker & Baldrige, 2004); “A dynamic way to teach angle and angle measure” (Wilson & Adams, 1992); “Guide

Mathematique de Base pour L'école Primaire" (Rogiers, 1989); "The role and the function of a hierarchical classification of quadrilaterals" (Villiers, 2003); "Visualização espacial: algumas atividades" (Matos & Gordo, 1993); "Mathematics teachers perceptions of quadrilaterals and understanding the inclusion relations" (Turnuklu, Akkas & Alayli, 2013).

Também foi examinado regularmente o Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (Bivar *et al.*, 2013) e o manual de matemática do 5.º ano usado pela turma – *Matemática cinco* (Rosa, Neves & Vaz, 2013).

Relativamente aos conteúdos matemáticos abordados, o Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico sugerem os seguintes descritores de desempenho: "utilizar corretamente os termos «ângulo interno», «ângulo externo», «ângulo adjacente a um lado» de um polígono"; "reconhecer que a soma dos ângulos internos de um triângulo é igual a um ângulo raso"; "reconhecer que um ângulo externo de um triângulo é igual à soma dos ângulos internos não adjacentes"; "construir triângulos dados os comprimentos dos lados, reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulo iguais e a utilizar corretamente, neste contexto, a expressão «critério LLL de igualdade de triângulos»"; "construir triângulos dados os comprimentos de dois lados e a amplitude do ângulo por eles formado e reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulos iguais e utilizar corretamente, neste contexto, a expressão «critério LAL de igualdade de triângulos»"; "construir triângulos dado o comprimento de um lado e as amplitudes dos ângulos adjacentes a esse lado e reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulos iguais e utilizar, neste contexto, a expressão «critério ALA de igualdade de triângulos»; "reconhecer que num triângulo a lados iguais opõem-se ângulos iguais e

reciprocamente”; “reconhecer que em triângulos iguais a lados iguais opõem-se também ângulos iguais e reciprocamente” e, por fim, “saber que num triângulo ao maior lado opõe-se o maior ângulo e ao menor lado opõe-se o menor ângulo, e vice-versa” (Bivar et al., 2013, p. 34 e 35).

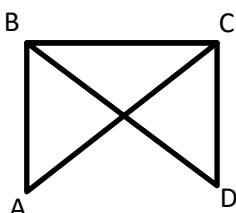
Para a Geometria, o PMEB (2013) sugere ainda a introdução de alguns conceitos e propriedades, envolvendo paralelismo e ângulos, com aplicações simples aos polígonos. Salienta ainda a importância e o rigor atribuídos ao estudo deste domínio, esperando-se que os alunos sejam capazes de relacionar as diferentes propriedades estudadas com aquelas que já conhecem. É também esperado e pedido aos alunos a realização de variadas tarefas envolvendo a utilização de diferentes instrumentos de desenho e medida, como régua, esquadro, compasso e transferidor, com o intuito de que o aluno adquira destreza na execução de construções rigorosas e reconheça alguns dos resultados matemáticos por detrás dos diferentes procedimentos.

Nesta sequência de ensino os alunos utilizaram diferentes instrumentos de desenho e medida: geoplano retangular de papel e régua, com o intuito de desenhar e representar diferentes polígonos (2.ª aula); utilizaram um geoplano circular de papel para representar ângulos e transferidor para medir a amplitude de diversos ângulos (3.ª aula); régua, transferidor e compasso para a construção de triângulos aquando o estudo dos critérios de igualdade de triângulos (8.ª, 9.ª e 10.ª aulas). Usou-se também regularmente o esquadro para traçar retas perpendiculares.

O PMEB (2013) destaca igualmente, para o 2.º CEB, os seguintes desempenhos fundamentais: Identificar/designar; entender; reconhecer e saber. Estes desempenhos são fundamentais, visto que contribuem para: a aquisição de conhecimentos de factos e de procedimentos; para a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático; para uma

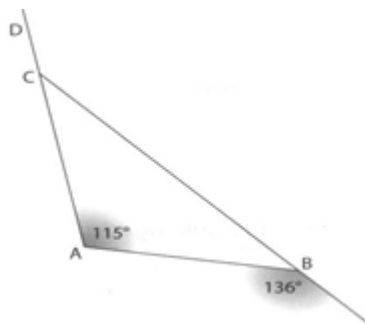
comunicação (oral e escrita) adequada à matemática e para a resolução de problemas em diversos contextos.

Os factos e procedimentos foram desenvolvidos através de rotinas e repetições. A construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático foram desenvolvidos, por vezes, através da formulação de conjeturas e sua respetiva justificação, por exemplo, quando se questionou os alunos sobre qual seria o valor da soma dos ângulos internos de um triângulo (4.<sup>a</sup> aula), os mesmos “conjeturaram” afirmando ser de  $180^\circ$ . Procedeu-se, depois, à respetiva demonstração; fomentou-se também o raciocínio visual e espacial (perceção da figura fundo) através da observação, por exemplo, do fundo de uma figura constituída por diversos polígonos, na qual era pedido aos alunos que os identificassem (2 triângulos, 1 quadrilátero e 1 pentágono).



**Figura 1 – Quantos polígonos consegues identificar na figura?**

A comunicação oral matemática foi desenvolvida aquando da exposição de ideias, pensamentos e dúvidas dos alunos. Aconteceu isso quando interpretavam os enunciados de situações-problemáticas. Por exemplo, na 6.<sup>a</sup> aula, em que resolviam uma situação-problemática, indicada pela figura abaixo. Foi igualmente trabalhada a resolução de problemas através da interpretação e compreensão de enunciados das situações problemáticas e da aplicação adequada de regras e procedimentos (Bivar et al., p. 5, 2013).



**Figura 2 – Atendendo aos dados, calcula  $\widehat{BCD}$ .**

Durante a prática educativa, a avaliação das aprendizagens dos alunos foi feita em todas as aulas, sendo formativa. Segundo Domingos Fernandes (2006), a avaliação formativa consiste num tipo de avaliação “interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (Fernandes, 2006, p. 23).

Para Ponte e outros (2007), a avaliação é fundamental visto ser através da mesma que se identificam as dificuldades dos alunos, de modo a que, mais tarde, o professor tenha essas dificuldades em conta ao planificar a sequência educativa (Ponte et al., 2007). Esta avaliação formativa incidia na observação dos alunos, em que a professora deu feedback essencialmente oral, mas também escrito. O feedback escrito esteve sempre presente quando a estagiária corrigia os trabalhos de casa dos alunos anotando sugestões de melhoria, registando e corrigindo aquelas produções escritas. O feedback oral ocorreu em todas as aulas, através da troca de diálogos entre a turma e a professora ou mesmo entre alunos.

As evidências das aprendizagens dos alunos sobre os conhecimentos matemáticos existiram e a professora teve também

oportunidade de diagnosticar as dificuldades matemáticas evidenciadas pela turma. Muitas vezes, se necessário, uma tarefa era corrigida para toda a turma e todos os alunos eram convidados a registar essa correção.

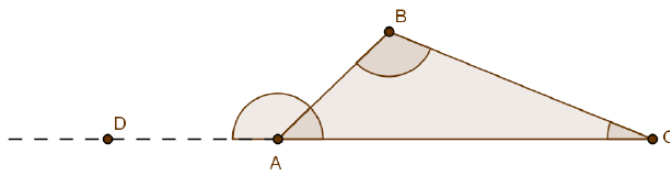
As tarefas, segundo Stein & Smith (2009, p. 22), “constituem a base para a aprendizagem dos alunos”. Para designar as tarefas matemáticas usadas nesta prática utilizarei a nomenclatura de Ponte (2005): exercícios, problemas, tarefas de exploração e tarefas de investigação. Os problemas apresentam “um grau de dificuldade apreciável”, não podendo ser demasiado difíceis ou demasiado fáceis. Se forem demasiado difíceis tornam-se desmotivantes para os alunos e se forem demasiado fáceis, tornam-se em exercícios. Assim, um problema deve ser desafiante e proporcionar o gosto pela descoberta. Os exercícios são utilizados para que o aluno possa pôr em prática os conhecimentos já adquiridos, de modo a consolidá-los. As tarefas de investigação surgem num contexto de vida real e promovem o envolvimento dos alunos com questões, visto que requerem a sua participação ativa em todo o processo. As tarefas de exploração são semelhantes às tarefas de investigação, apenas diferem no seu grau de desafio, sendo este menor.

Ao longo da prática letiva foram usados, essencialmente, exercícios e problemas. Por exemplo, na 10.<sup>a</sup> aula desta sequência, foi facultada aos alunos uma folha de tarefas relativa à classificação de triângulos e suas propriedades e à construção de triângulos de acordo com os critérios de igualdade. Com a resolução desta folha de tarefas pretendeu-se que os alunos consolidassem os conhecimentos já apreendidos. Na 3.<sup>a</sup> aula os alunos tiveram como problema representar num geoplano circular ângulos previamente dados e determinar a medida da respetiva amplitude. Os alunos tinham ainda que estabelecer relações entre amplitudes de ângulos que usaram como referência.



As aulas lecionadas nesta prática estavam estruturadas de dois modos: as aulas de introdução de um novo tópico de matemática e as aulas de consolidação de conhecimentos. Todas as aulas, sejam elas de que tipo for, foram iniciadas com uma revisão oral da matéria trabalhada na aula anterior, de modo a detetar dificuldades, seguindo-se a correção dos trabalhos de casa, quando existissem. Quando era uma aula de introdução de conceitos, uma situação problemática era colocada à turma e, através de questionamento, os alunos eram conduzidos por forma que o conceito a trabalhar emergisse naturalmente. Quando se tratava de uma aula de consolidação de conhecimento, os alunos individualmente resolviam exercícios e a correção, no final, era feita em grande grupo.

Na 6.<sup>a</sup> aula, em que se pretendia que os alunos provassem que “um ângulo externo de um triângulo é igual à soma dos seus ângulos internos não adjacentes”, foi desenhado no quadro um triângulo  $\Delta ABC$ , demarcando também os seus ângulos externos  $\sphericalangle BAD$ ,  $\sphericalangle BCE$  e  $\sphericalangle CBF$ . Posteriormente foram colocadas questões, por forma a que os alunos chegassem à compreensão de que aquela afirmação matemática é verdadeira, tais como: “O que é um ângulo externo?”, “Quais são os ângulos externos deste triângulo?”, “Quais são os ângulos suplementares?”, “Se a soma dos ângulos internos de um triângulo é de  $180^\circ$ , qual será a soma dos seus ângulos externos?”, prosseguindo-se a sua prova. Posteriormente, os alunos resolveram situações problemáticas de aplicação, tal como a que a figura indica:



**Figura 3** - Sabendo que, na figura junta,  $ABC = 114^\circ$  e  $BCA = 22^\circ$ , determina  $D\hat{A}B$ .

A 2.<sup>a</sup> aula da sequência parece exemplificar o segundo tipo de estruturação usado e já referido: pretendia-se que os alunos resolvessem, individualmente, exercícios relativos à construção de triângulos de acordo com os critérios de igualdade LLL, LAL e ALA. Também os alunos deveriam classificar os triângulos construídos quanto aos seus lados e à medida da amplitude dos seus ângulos. Posteriormente, foi realizada a correção para toda a turma. Vejamos uma das tarefas dadas nessa aula:

Constrói o triângulo [MAT], tal que  $\overline{MA}=8$  cm,  $\widehat{M}=85^\circ$  e  $\widehat{A}=40^\circ$ .  
Classifica-o quanto ao comprimento dos lados e quanto à amplitude dos seus ângulos.

**Quadro 5 – exemplo de exercício.**

**2.4.2. Reflexão sobre as minhas práticas**

A prática letiva de matemática envolveu três momentos: a observação de aulas da professora titular da turma e da estagiária que partilhava a turma comigo; a implementação da sequência de ensino e reflexão sobre a prática.

A observação das aulas lecionadas pela professora titular foi essencial, pois permitiu-me: conhecer a turma, as suas dificuldades em matemática, o modo como trabalhavam e o seu interesse pela matemática; conhecer as estratégias pedagógicas utilizadas pela professora, o seu modo de interação com a turma e ainda quais os materiais mais usados nas aulas, sendo fundamentalmente o mais usado o manual de matemática.

A observação das aulas da colega de estágio foi feita tendo em conta questões que me foram sugeridas: “Quais os pontos críticos da aula?”; “O que é que os alunos aprenderam?” e “O que faria de modo diferente se fosse a professora da turma?”. Os pontos críticos que mais se evidenciaram naquelas aulas parece ter a ver com: a linguagem matemática usada, que nem sempre era a mais clara; a dificuldade da professora estagiária em esclarecer algumas dúvidas dos alunos. Contudo, pode dizer-se que aquelas aulas fizeram com que os alunos aprendessem os tópicos matemáticos pretendidos, dadas as evidências fornecidas pelas respostas dos alunos, tanto orais como escritas. O que modificaria se fosse eu a dar aquelas aulas observadas seria talvez tentar prever melhor as possíveis questões dos alunos que surgissem e, fazer com que na turma, a linguagem matemática fosse mais clara e rigorosa. Parece-me também importante que aos alunos fosse dada uma maior variedade de exercícios para resolverem individualmente, de modo a perceber se os conhecimentos tinham realmente sido aprendidos e/ou consolidados.

Para a implementação das aulas da sequência de ensino foi necessário planificá-las previamente. Aquelas planificações foram sofrendo variadas alterações ao longo de cada aula, de acordo com a condução das aulas anteriores e com sugestões da professora titular de turma e da orientadora da ESEC. O trabalho desenvolvido no grupo de estágio (composto pelas estagiárias e professoras acima mencionadas) foi essencial na reflexão da prática, pois nos momentos pós-aula procedíamos a uma reflexão conjunta, onde os pontos fracos e fortes das aulas lecionadas eram debatidos e examinados e sugestões de melhoria eram fornecidas. Este trabalho de grupo permitiu compreender as fragilidades e ajudou fundamentalmente a refletir sobre a minha ação.

As dificuldades que senti ao longo de toda a prática (quer na sua preparação, quer na implementação das aulas) estiveram relacionadas com os Conhecimento do Conteúdo Especializado e Conhecimento do Conteúdo Pedagógico, já referidos. Foram sentidas dificuldades ao nível da matemática em si, nomeadamente no uso da linguagem e em antecipar e interpretar o pensamento dos alunos. Deste modo, se voltasse a lecionar os mesmos conteúdos, parece-me que eles deviam ser mais aprofundados, como também a respetiva didática, procurando literatura adequada e/ou estudar, examinar e refletir o ensino dos conteúdos em colaboração com pares já mais experienciados.

Apesar das dificuldades mencionadas, parece poder dizer-se que a maioria dos/das alunos/alunas conseguiu atingir os objetivos de aprendizagem que a sequência de ensino se propunha desenvolver, como as produções escritas dos alunos evidenciaram. Também o conhecimento matemático que a estagiária deve ter para ensinar começou a ser desenvolvido no sentido dos parâmetros identificados no quadro 1: o Conhecimento da Matéria e o Conhecimento do Conteúdo Pedagógico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



## **Considerações finais**

É com o desfecho deste relatório final que posso afirmar e reforçar a importância de todo o percurso realizado, ao longo deste Mestrado, para a minha formação profissional e pessoal. A elaboração deste trabalho permitiu-me, em primeiro lugar, refletir mais atentamente sobre todas as experiências vivenciadas, sendo possível obter um olhar mais crítico sobre o percurso desenvolvido, o que se repercutirá no meu futuro profissional.

A reflexão crítica foi constante e essencial ao longo dos estágios efetuados, especialmente no período pós-interventivo, permitindo-me analisar e avaliar as opções e estratégias utilizadas enquanto futura professora dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Para tal, procedeu-se aos momentos de reflexão conjunta com os restantes membros intervenientes (professora cooperante e pares pedagógicos), após cada intervenção pedagógica. Em conjunto analisavam-se os pontos críticos das aulas, as dificuldades sentidas e todas as estratégias implementadas, de modo a avaliar e melhorar constantemente a qualidade das aulas lecionadas. Estes momentos eram essenciais visto que, com a ajuda do grupo pedagógico, era possível perceber melhor quais eram as minhas fragilidades e dificuldades a lecionar.

A par com esta reflexão conjunta estive também a reflexão crítica pessoal. Nos momentos pós-intervenção e reflexão conjunta, refletia pessoalmente, analisando com mais pormenor toda a minha intervenção, de modo a posteriormente melhorar o meu desempenho e a proporcionar aos meus alunos aulas de cariz mais desafiante e envolvente, tendo sempre como principal preocupação que o conhecimento fosse realmente assimilado e cimentado. Estes momentos de reflexão pessoal eram

proporcionados e desenvolvidos com a elaboração dos diários de bordo, nos quais eram descritos todos os momentos de aula, desde a abertura das suas lições à escrita do sumário. Ao elaborar os diários de bordo, e tendo já em conta a análise feita durante a reflexão conjunta, era possível retirar conclusões e traçar novas estratégias que me permitissem contornar as dificuldades, dar resposta às necessidades e melhorar a qualidade das aulas lecionadas. Deste modo, a reflexão crítica foi o elemento fulcral ao longo de todo este processo, tendo em conta que me permitiu melhorar constantemente e começar a desenvolver a minha personalidade enquanto futura docente.

É ainda de referir que os estágios desenvolvidos no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, repercutiram todas as aprendizagens obtidas ao longo do meu percurso académico, traduzindo-se no culminar deste ciclo de estudos. Foi ao longo da prática interventiva que percebi, realmente, que ambiciono ser professora. Estes estágios foram igualmente importantes por marcarem o início do meu futuro profissional, visto que consistiram na minha primeira experiência no terreno. Com eles, implementei a aprendizagem do que é, e como é, ser professora. Com os estágios compreendi que um professor deve manter-se em constante formação e aprendizagem, de modo a dar resposta às necessidades dos seus alunos, a acompanhar a mudança dos tempos e a primar por um ensino com mais qualidade. Uma vez que o foco principal de um professor deve ser o aluno, aprendi igualmente que cada um é diferente, sendo necessário ter essas diferenças em consideração ao longo da preparação e leção das aulas.

Igualmente relevante foi a breve investigação efetuada, que me permitiu alargar os conhecimentos, compreensão e capacidade de análise crítica relativamente aos manuais escolares e às MCP. Este estudo



permitiu-me concluir que, apesar de nem sempre ser o recurso mais privilegiado, o manual escolar é importante e necessário. Concluo isto tendo em conta que este recurso é de obrigatória aquisição e, como tal, deve ser usado. Para além desta questão, deve também ser utilizado tendo em conta a sua potencialidade enquanto elo entre a escola e a família, sendo também o elemento de estudo direto que os alunos possuem.

Analizados e confrontados os dados, foi notória a relação e forte correspondência existente entre os manuais escolares analisados na breve investigação levada a cabo e as MCP. Há uma preocupação, por parte das editoras, em operacionalizar os objetivos gerais e descritores de desempenho propostos pelas MCP. Apesar de podermos afirmar que os manuais escolares analisados estão de acordo com as MCP, não podemos, contudo, afirmar que operacionalizem, na totalidade, todos os pressupostos previstos no que concerne ao domínio da leitura e escrita. Ainda assim, os manuais oferecem uma vasta quantidade de exercícios, que permitem aos professores adaptá-los de modo a operacionalizar os objetivos gerais e descritores de desempenho em falta.

Incidindo ainda nos estágios, remete-se aqui o título escolhido para este trabalho: “Percurso de aprendizagens: aprender a ensinar para ensinar a aprender”. Este título representa todo aquele que foi o meu percurso enquanto aluna e futura docente, desde a sua primeira fase de aprendizagens até às experiências vividas no terreno, aqui refletidas. É ainda de salientar a sua riqueza em experiências académicas, sociais e pessoais, que me influenciaram (e influenciam) cada vez mais a perseguir este sonho que é ser professora.

Os estágios efetuados e a composição deste relatório final são assim uma mais-valia, visto que marcam o final deste ciclo de estudos e demarcam aquele que será o meu futuro profissional. Com eles, tal como

já referi anteriormente, comecei a desenvolver a minha personalidade enquanto futura docente.

Concluindo, retiro destas experiências uma vasta aprendizagem, que espero colocar em prática num futuro próximo, ensinando a aprender.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, M., & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Portugal: MC Graw-Hill.
- Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21. (s.d.). Obtido em 4 de janeiro de 2014, de APPT21: <http://www.appt21.org.pt/>
- Augusto, J., & Pacheco, B. (1990). *Planificação Didáctica: Uma abordagem prática*. Minho: Universidade do Minho Instituto de Educação.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar a aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Ball, D., Thames, M., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching. *Journal of Teacher Education*, Vol. 59, N.º 5, 389-407.
- Bartolomeis, F. d. (1971). *Introdução à Didáctica da Escola Activa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bittencourt, C. M. (2008). *Ensino da História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Blough, Schwartz, & Huggett. (1972). *Como Ensinar Ciências*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S. A.

- Borràs, L. (2001). *Os Docentes do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI, Volume 2*. Setúbal: Marina Editores.
- Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil: recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Setúbal: Marina Editores.
- Branco, A. M. (2002). *O contributo dos mass media no ensino da História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cerro, M. V., & Troncoso, M. M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita - Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Chaffer, J., & Taylor, L. (1984). *A História e o Professor de História*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Presença.
- Correia, J., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Cunningham, C. (2008). *Síndrome de Down - Uma introdução para pais e cuidadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Cury, V. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes - como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.
- Dias, P., & Santos, L. (2013). Práticas avaliativas para promoção da autorregulação da aprendizagem matemática: o feedback escrito em relatórios escritos em duas fases. *Quadrante, Vol. XXII, N.º 2*, 109-134.

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Barcarena: Presença.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Felgueiras, M. L. (1994). *Pensar a História Repensar o seu Ensino - A disciplina de História no 3º Ciclo do Ensino Básico: Alguns Princípios Orientadores da Metodologia de Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, Domingos. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa da Educação*, Vol. 19, N.º2, pp. 21-50.
- Ferreira, A. (2005). *A Criança e a Arte - O dia a dia na sala de aula*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Fosnot, C. (1989). *Professores e alunos questionam-se - Uma abordagem construtivista do ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fosnot, C. (1989). *Professores em tempo de mudança*. Lisboa: Mac Graw-Hill.
- Franco, J. A. (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das letras.
- Hill, H., & Ball, D. (2009). The Curious - and Crucial - Case of Mathematical Knowledge for Teaching. *Phi Delta Kappan*, Vol. 91, N.º 2, 68-71.
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N., & Santos, S. (2013). *Português 1*. Porto: Porto Editora.
- Martins, M. A., & Vaz, M. d. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Martins, P.I., Veigas, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., & Rodrigues, A. (2006). *Explorando Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matos, J. M., & Serrazina, M. d. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matos, M. J., & Gordo, M. (1993). Visualização espacial: algumas atividades. *Educação Matemática n.º 26*, pp. 13-17.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2008). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, J. M. (2001). Ensinar História, Hoje. *Revista da Faculdade de Letras, III série, vol.2*, pp. 33-39. Porto.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares - Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Parker, T. H., & Baldrige, S. J. (2004). *Elementary Mathematics for teachers*. Michigan: Sefton-Ash Publishing.
- Parker, T. H., & Baldrige, S. J. (2008). *Elementary Geometry for teachers*. Michigan: Sefton-Ash Publishing.
- Pereira, J. D., & Lopes, M. S. (2007). *Fantoches e outras formas no contexto educativo*. Amarante: Intervenção-Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Peterson, P. D. (2003). *O Professor do Ensino Básico - Perfil e formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget.



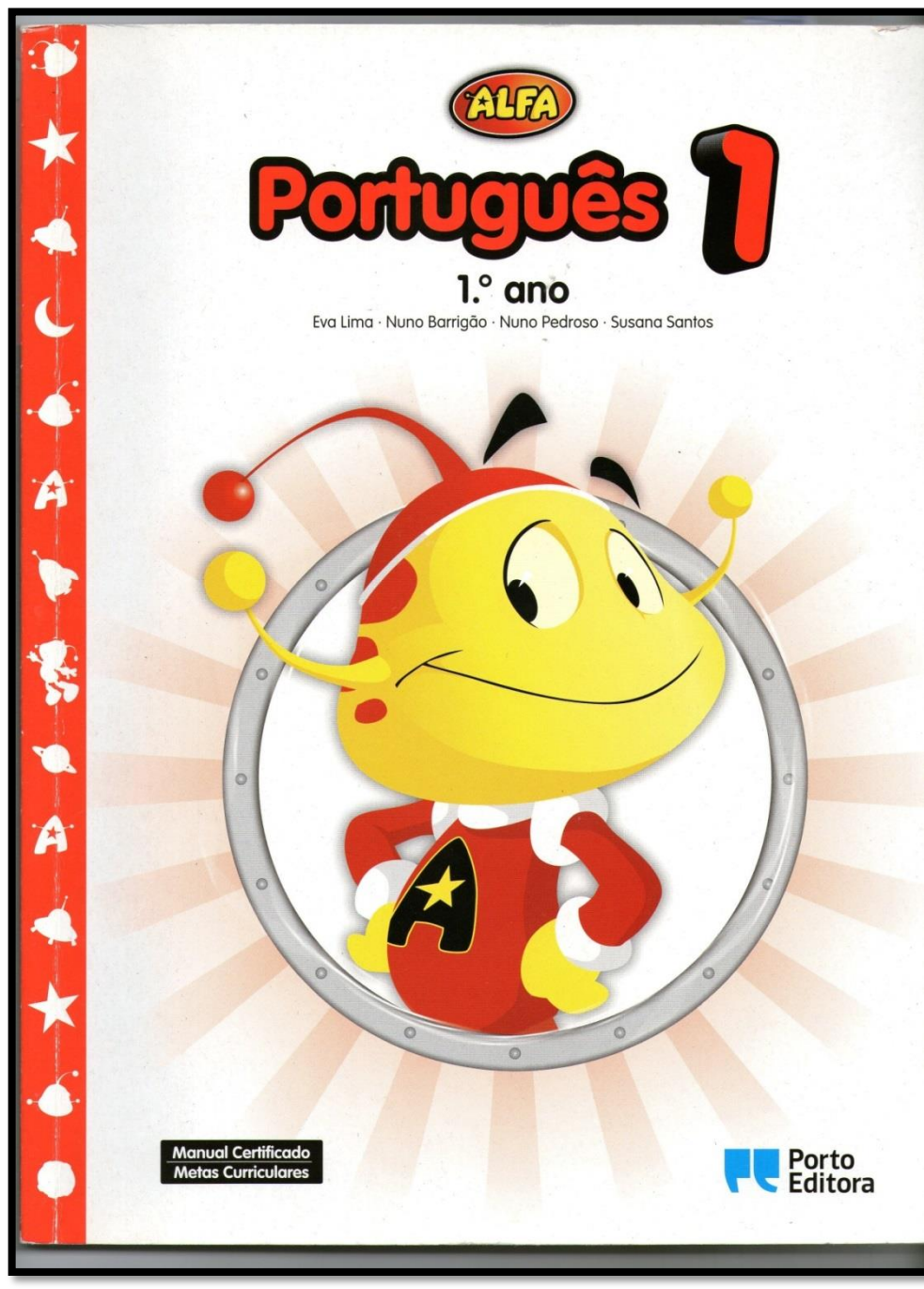
- Pina, M. A. (2014). *O pássaro da cabeça*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão Curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular*, pp. 11-34. Lisboa: APM.
- Ponte, J. et al (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Prata, R. A. (2010). Textos que se cruzam: contribuindo para o ensino precoce da literatura. *Exedra*, N.º 9, pp. 281-295.
- Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rego, B., Gomes, C., & Balula, J. P. (2012). *A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: um contributo para a excelência*. In M. F. Patrício, J. M. Justo, & J. Bonito, Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação, pp. 129-138. Montargil: AEPEC.
- Rogiers, J. (1989). *Guide Mathématique de Base pour L'école Primaire*. Bruxelles: DeBoeck.
- Rosa, A., Neves, L., & Vaz, N. (2013). *Matemática Cinco - 5.º Ano*. Lisboa: Raiz editora.
- Santos, A. S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, M. d. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. Vol. 12, No. 2, 4-14.
- Silva, P., Simões, A., Cardoso, E., Mendes, R., & Costa, S. (2013). *Dito e Feito*. Porto: Porto Editora.

- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A., Pato, A., & Canavilhas, C. (1993). *Novas Estratégias Novos Recursos no Ensino da História*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Stein, M., & Smith, M. (2009). Tarefas Matemáticas como quadro de reflexão – Da investigação à prática. *Educação Matemática, novembro/dezembro*, pp. 22-28.
- Teixeira, M. P. (1991). As Artes Plásticas no Ensino Especial. IV *Encontro Nacional De Educação Especial - "Comunicações"*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Pp. 285-286.
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais Escolares - Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Turnuklu, E., Akkas, E. & Alayli, F. (2013). Mathematics teachers perceptions of quadrilaterals and understanding the inclusion relations. In *CERME 8*, Manavgat-Side, Antalya – Turquia.
- Vasconcelos, C., & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências - Propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia*. Porto: Porto Editora.
- Vilar, A. d. (1993). *O professor Planificador*. Porto: Edições Asa.
- Villiers, M. (1994). The Role and Function of a Hierarchical Classification of Quadrilaterals. *For the Learning of Mathematics, february*, pp. 11 - 18.
- Wilson, P., & Adams, V. (January de 1992). A dynamic way to teach angle and angle measure. *Arithmetic Teacher, janeiro*, pp. 6-13.
- Xavier, L. G. (2013). Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis. *Exedra, N.º 7*, pp. 139-148.

## **ANEXOS**




Anexo I

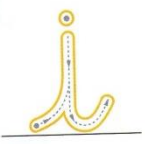
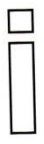





## Anexo II



### Anexo III


 Cobre as linhas da letra *i*, *l*. Pinta o interior da letra *i*, *l* a teu gosto.

 Cobre e continua.

*i l i l*












 Completa as palavras com *i*, *l*. Constrói, oralmente, frases com as palavras.

 *\_vo*  *b\_c\_cleta*  *\_ndia*  *l\_mão*



## Anexo IV

Assinala com **X** os sons que ouves nos nomes das imagens. Observa o exemplo.

											
eu											
au											
ou											
oi											
ei											
ai					X						
ão											
õe											
iu											
ui											
ões											

No início e no meio das palavras escreve-se quase sempre **an, en, in, on** ou **un**.  
 No fim das palavras usamos **am, em, im, om** ou **um**.  
 Ante do **p** ou do **b** escreve-se **am, em, im, om** ou **um**.

2. Ouve a leitura do texto. Escreve **m** ou **n** nos espaços para formares as palavras.


O \_te\_, ia mo co \_boio, se \_tado ju \_to de u \_  
 home \_si \_pático.

Dura \_te a viage\_, co \_versei basta \_te co \_ele.

Co \_tou-me que mo Jardi \_da Fo \_te E \_cantada  
 havia uma lara \_jeira que dava bo \_bo \_s.




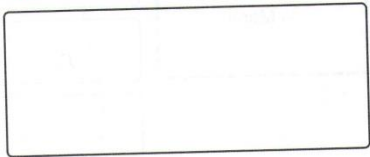
## Anexo V


 Ordena as palavras e escreve a frase correta.

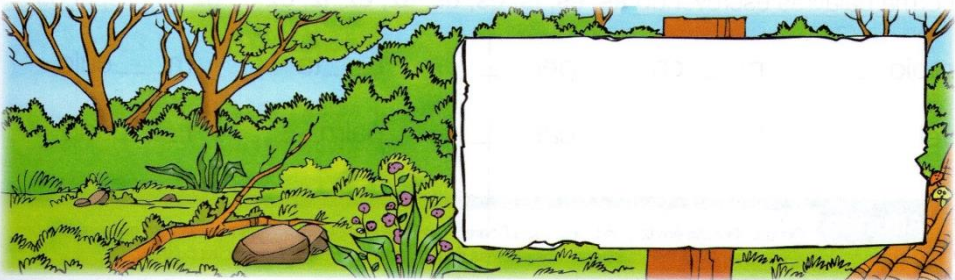
mala   É   a   da   tia.

\_\_\_\_\_


 Ilustra a frase.




 Talvez o Hélio não soubesse que a hiena era um animal selvagem! Elabora o aviso que deveria estar naquele lugar, alertando para o perigo.



## Anexo VI

 Lê e copia o texto.


O Romeu vai ao rio e leva o remo.  
A Rita vai ao lado dele e leva uma rede na mão.  
O Romeu e a Rita irão nadar?



\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

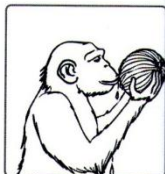

\_\_\_\_\_

 Ordena as palavras e escreve a frase correta.

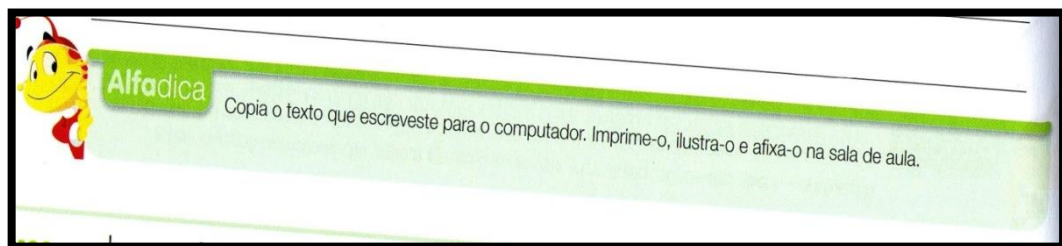
come    O    macaco    coco.    muito

\_\_\_\_\_

 Pinta a imagem que corresponde à frase.



## Anexo VII



## Anexo VIII

 Pinta as imagens e legenda-as com as palavras do quadro.



\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

cadela  
copo  
capa  
cama  
cuco

 Lê o texto e descobre o nome de cada criança.  
Legenda a imagem.

– Ena! A Zélia já vai na meta.  
– E o Zeca é o dezoito.  
– O Zé é o do fato azulado. Vai ao lado do Carlos que é o dezanove.


 Copia o texto.



## Anexo IX

✶ O Alberto gostava muito do seu cão e tratava muito bem dele. Escreve, no teu caderno, um pequeno texto sobre o teu animal preferido, referindo: que animal é; como é revestido o seu corpo; o que come; onde vive...

✶ Ilustra-o, numa folha branca, e apresenta-o aos teus colegas.

 Lê o início da história e completa-a. Ilustra-a.


O tio Horácio é piloto de helicópteros.

Ele conta muitas vezes a história da hélice partida:

– Havia um poste ao lado da pista do hotel! Eu ia aterrar e não o vi!

A hélice



 Observa as letras que compõem a palavra “chuva” e escreve um poema acróstico com elas.

C \_\_\_\_\_


H \_\_\_\_\_

U \_\_\_\_\_

V \_\_\_\_\_


A \_\_\_\_\_

Os **acrósticos** são formas textuais em que a primeira letra de cada frase ou verso forma uma palavra ou frase.





## Anexo X

### Exemplo 1

**PARA ESCREVER...**


1. O **sumário** corresponde, entre outras coisas, ao resumo dos pontos principais de uma aula.
  - 1.1. Relê o texto e elabora o sumário desta primeira aula das sementinhas.
  - 1.2. Planifica o teu texto cuidadosamente e, no final, procede à sua revisão.
  - 1.3. Apresenta o teu sumário à turma.

 Sumário, p. 255

 Texto escrito, p. 207

## Anexo XI

### Exemplo 2

**PARA ESCREVER...**

1. O sujeito poético do texto que acabaste de trabalhar compara o rapaz a uma série de animais, pela forma como ele se comportou para conseguir a maçã.

1.1. Imagina uma situação semelhante e escreve um **texto narrativo** para a relatar. Atenta nas indicações seguintes: Texto narrativo, p. 247

**a. PLANIFICAÇÃO**

Estabelece um **plano**, antes de começares a escrever, registando as ideias principais e a ordem pela qual as vais apresentar, tendo em conta, por exemplo:

- as personagens (*quem*);
- a localização no tempo e no espaço (*quando e onde*);
- a ação (*o quê, como e porquê*).

**b. TEXTUALIZAÇÃO**

Redige o teu texto, articulando as diferentes ideias do plano:

- seleciona vocabulário adequado;
- procura respeitar todas as regras de ortografia e de pontuação;
- constrói frases curtas;
- delimita os parágrafos corretamente.

**c. REVISÃO**

Efetua a revisão do teu texto, corrigindo e reformulando o que considerares necessário.

1.2. Apresenta o teu texto à turma. Texto escrito, p. 207

17/05/2017 10:00:00




## Anexo XII

### Exemplo 3



## Anexo XIII

### Exemplo 4

**PARA ESCREVER...**

1. Escreve um **texto de opinião** sobre a ambição e sobre os seus perigos.
  - 1.1. Planifica o teu texto, considerando os seguintes elementos:
    - a. **Introdução**: opinião geral sobre a ambição;
    - b. **Desenvolvimento**: dois argumentos ou razões que fundamentem a opinião geral e dois exemplos que os confirmem;
    - c. **Conclusão**: retoma da ideia geral sobre a ambição, agora de forma reforçada.
  - 1.2. Redige o teu texto com correção. Texto escrito, p. 207
  - 1.3. Procede à sua revisão cuidada. Texto de opinião, p. 253
2. Apresenta, à turma, a tua produção textual.

## Anexo XIV

### Exemplo 5

1. Lê a carta que se segue e observa cuidadosamente a sua estrutura.

**Carta**

Local e data

A quem se dirige a carta

Introdução  
[Apresentação breve do assunto, do conteúdo ou intenção da carta.]

Corpo da carta  
[Desenvolvimento do assunto.]

Despedida e assinatura

Lisboa, 28 de outubro

Querida avozinha,

Estou a escrever-te esta carta no escritório, que é agora o meu quarto. O Silvestre está sentado em cima da secretária, ao lado do computador, e manda-te muitos beijinhos.

Pois, avó, o Daniel já está a viver connosco há mais de uma semana, e parece que se habituou aos cozinhados da mãe e aos horários esquisitos do pai. Também, está instalado que nem um príncipe, no quarto mais bonito do mundo. Lembras-te de quando fomos as duas escolher o tecido para os cortinados? [...]

Avozinha, põe-te boa depressa, que tenho vários jogos giras para te mostrar, e queria pedir-te a opinião sobre um trabalho para Educação Visual. O tio André diz que tiveste uma falha no sistema, mas que é só um aviso, e que já estás boa. Não te stresses com nada, olha que não faz bem! Já sei, já sei, stress não é uma palavra portuguesa. Mas faz muito jeito, por isso a uso.

Vou mandar-te esta carta em letra que imita uma caligrafia bonita como a tua; o tipo de letra chama-se Freestyle Script.

Fica boa depressa. Muitos beijinhos.

Nina

Ana SALDANHA, 2002. Uma Questão de Cor. Lisboa: Caminhos (adaptado e com supressões)

**PARA ESCREVER...**

1. Opta por uma das seguintes propostas de escrita. Atenta no exemplo apresentado acima e respeita a sua estrutura na construção do teu texto. Para a redação da carta, segue as fases da escrita (planificação, textualização, avaliação).

a. Imagina que, como aconteceu ao Nicolau, recebeste um presente muito especial de um amigo que se encontra muito longe. Para agradecer, escreve uma carta à pessoa que to enviou e conta-lhe novidades tuas.

b. As cartas servem também, como é o caso do exemplo que acabaste de ler, para fazer alguém feliz... Escreve uma carta a alguém que aches que ficaria muito feliz quando a recebesse.

**Guia do Professor**

**PARA LER MAIS...**

LES  
6. Ler textos diversos. 1.

**PARA ESCREVER...**


LES  
12. Planificar a escrita de textos.  
13. Redigir corretamente.  
18. Escrever textos diversos.  
19. Revisar textos escritos.

Texto escrito, p. 207  
Carta, p. 204

## Anexo XV

### Exemplo 6

Nesta rubrica, propõem-se atividades de escrita sobre o texto em estudo. Nunca esqueças a importância da preparação e da revisão dos textos!



#### PARA ESCREVER...

1. Imagina que a mãe Palavra não interrompia a conversa do pai Alfabeto com o filho.
  - 1.1. Mantendo o mesmo tipo de diálogo entre as personagens, continua a conversa entre pai e filho sobre mais alguns dos irmãos.


Antes de começares, planifica cuidadosamente o teu trabalho, pensando nas ideias principais que vais desenvolver. No final, revê atentamente o teu texto, verificando se:

- escreveste com letra legível;
- indicaste a abertura dos parágrafos;
- utilizaste corretamente a pontuação nos diálogos;
- evitaste a repetição de palavras;
- estiveste atento para não dares erros.

Texto escrito, p. 202

## Anexo XVI


### Exemplo 7

**PARA COMPREENDER...**

1. O sujeito poético, no primeiro verso, refere que o tempo se zangou.
  - 1.1. Aponta as consequências desta atitude, mencionadas na primeira estrofe.
  - 1.2. Identifica o recurso estilístico presente na expressão “o sol amouu” (v. 4).
    - 1.2.1. Explica o seu sentido. Recursos estilísticos, p. 266
    - 1.2.2. Transcreve da primeira estrofe outro exemplo do mesmo recurso.
2. A segunda estrofe apresenta a reação de uma flor ao temporal.
  - 2.1. Apresenta-a por palavras tuas.
  - 2.2. Explica o sentido da expressão “pôr de bem” (v. 15).
3. No final do poema (terceira estrofe), o sujeito poético apresenta os efeitos que a situação teve sobre si mesmo.
  - 3.1. Indica o sentimento que o dominava.
  - 3.2. Por que razão se sentia dessa forma?
4. A palavra “tempo” surge no texto com dois sentidos diferentes.
  - 4.1. Transcreve expressões que justifiquem esta afirmação.

## Anexo XVII

### Exemplo 8

**PARA ESCREVER...**

1. “O limpa-palavras” é um texto poético sobre o valor das palavras, sobre o seu uso e sobre a ação do sujeito poético, como pudeste verificar.


1.1. Escreve um texto, em prosa ou em verso, imitando a estrutura dos versos 17 a 26 de “O limpa-palavras”, seguindo as orientações abaixo:

**a. Planificação**  
Seleciona dez palavras, diferentes das que são utilizadas no texto, e estabelece o valor que lhe pretendes atribuir.

**b. Textualização**  
Redige o teu texto com correção.

**c. Revisão**  
Revê a tua produção textual de forma cuidada.

1.2. Apresenta o teu texto à turma.



Texto escrito, p. 207

## Anexo XVIII

